

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FEUFF  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES MACHADO SALES

**EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
ENTRE FIOS E DESAFIOS, UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA?**

NITERÓI  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES MACHADO SALES

**EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
ENTRE FIOS E DESAFIOS UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA

NITERÓI  
2008

S163 Sales, Maria das Graças Gonçalves Machado.

Educação superior à distância na formação de professores: entre fios e desafios, uma experiência formativa? / Maria das Graças Gonçalves Machado Sales. – 2008.

209 f.

Orientador: Maria de Fátima Costa de Paula.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

Bibliografia: f. 161-166.

1. Educação à distância - Brasil. 2. Professores – Formação-Brasil. 3. Educação Superior. I. Paula, Maria de Fátima Costa de. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDR 071 0



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Programa de Pós-Graduação em Educação

Nº 492

Ata da Defesa de Dissertação da  
Mestranda **MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES  
MACHADO SALES**, na forma que se segue:

Aos trinta dias do mês de maio de dois mil e oito, às dez horas, na sala 318 - do bloco D da Faculdade de Educação do Campus do Gragoatá, instalou-se a banca examinadora da Dissertação de Mestrado em Educação de **MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES MACHADO SALES**, formada pelos seguintes professores doutores: **MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA (Presidente - UFF)**, **GIOVANNI SEMERARO (UFF)** e **SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS (UERJ)**. Abertos os trabalhos, a presidente da banca passou a palavra à mestranda para que expusesse oralmente o seu trabalho intitulado "*Educação superior a distância na formação de professores: entre fios e desafios, uma experiência formativa?*". Feita a exposição, a presidente da banca passou a palavra aos outros componentes para que arguissem a mestranda, para a seguir também comentar o trabalho e as observações feitas pelos professores que a antecederam. Feitos os comentários e arguições, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

*Aprovada por unanimidade, com louvor.  
A banca destaca a qualidade do texto, a extensa  
revisão bibliográfica sobre a educação superior a  
distância, o rigor da pesquisa, as perspectivas  
abertas para novos estudos e desenvolvimentos futuros.*

Nada mais havendo, foram encerrados os trabalhos e eu *Sandra Simão da Silva Tejo*,  
lavrei a ata que vai por mim assinada e pelos membros da banca. Niterói 30 de maio de 2008.

*Ubeijo*

*Maria de Fátima C. Paula*  
\_\_\_\_\_  
**MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA (Presidente - UFF)**

*Giovanni Semeraro*  
\_\_\_\_\_  
**GIOVANNI SEMERARO (UFF)**

*Sonia Regina Mendes dos Santos*  
\_\_\_\_\_  
**SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS (UERJ)**

*À **Marinha do Brasil** por ter me ensinado, desde quando ingressei em 1986, que Educação é coisa séria e tem que ser tratada com seriedade, compromisso, dignidade, respeito e humanidade.*

*À **Minha filha**, para que encontre, assim como eu, caminhos na vida, pelos atalhos da Educação. Com este trabalho, espero deixar-lhe o legado de minha determinação, esforço e coragem.*

*Ao **meu esposo**, grande companheiro, pelo apoio irrestrito a todos os meus projetos e sonhos e pela sua dedicação e atitude compreensiva nesta fase de muitos compromissos.*

*Aos **meus pais**, imigrantes portugueses, trabalhadores incansáveis, que deixaram para trás suas famílias e terra natal, e lutaram com muita honestidade e honra contra as dificuldades para nos dar o melhor, investindo assim, com muito esforço, na minha escolarização.*

## **AGRADECIMENTOS**

**A Deus,**

*presente maior da minha vida, que iluminou cada um dos meus dias, dando-me inspiração e sabedoria para escrever; forças e entendimento para superar todas as dificuldades; perseverança para não desistir; saúde para resistir; confiança e esperança para seguir em frente.*

**À Marinha do Brasil,**

*por ter me concedido essa oportunidade ímpar de realização, por ter me ensinado raros e imprescindíveis valores tão essenciais neste momento de estudos e por ter investido e confiado em mim.*

**À Maria de Fátima C. de Paula,**

*mais do que orientadora, amiga. Por sua precisão e confiança na orientação e pelo seu exemplo profissional.*

**A todos os professores do Mestrado, em especial:**

*Giovanni Semeraro, Waldeck C da Silva, Adônia Antunes Prado, Nicholas Davies, Valdelúcia Alves da Costa, Célia Linhares, Ângela Siqueira, João Baptista, por suas sabedorias compartilhadas.*

**À Professora Sônia Regina Mendes dos Santos,**

*Por sua orientação, seu estímulo e precisão no acompanhamento deste trabalho.*

**Aos colegas de Mestrado, e em especial,**

*Viviane G. Peixoto, amiga e irmã na fé. Pelo constante encorajamento do “vamos conseguir”, “Deus é fiel”.*

***Ao amigo Fernando de Souza Paiva,***  
*maior incentivador, sempre presente para orientar,*  
*pelo apoio e pelas orações.*

***À Fátima Cristina,***  
*Diretora do Pólo do CEDERJ em São Pedro da Aldeia, pela acolhida*  
*carinhosa, pelo apoio e estímulo à realização deste trabalho.*

***À equipe do Pólo do CEDERJ em São Pedro da Aldeia:***  
*Coordenadora do Curso, Tutores presenciais, Secretárias do Curso,*  
*por terem permitido e colaborado na realização da pesquisa.*

***À Comandante Regina Lúcia P. Flores,***  
*por sua participação marcante dando o impulso inicial para a*  
*realização deste estudo e pelo carinho e ânimo transmitidos*  
*durante a sua realização.*

***Ao Comandante Luiz Cláudio Biagiotti,***  
*por sua orientação, confiança e incentivo.*

***Aos Pastores:***  
*Mauricio dos Santos, Alex F. dos Santos e Georgina Cruz,*  
*pela cobertura espiritual dedicada a mim, por meio das suas*  
*orações e por cuidarem do meu equilíbrio emocional, nesse*  
*período de tanta inquietação.*

***A todas as pessoas,***  
*que não foram citadas, mas que guardo na lembrança com carinho,*  
*por suas palavras, atenções e orações, desde a época do Concurso*  
*para Ingresso no Mestrado, até o momento de apresentação desta*  
*dissertação.*

*Meus sinceros agradecimentos.*



*De tudo ficaram três coisas:  
a certeza de que estava sempre começando,  
a certeza de que era preciso continuar,  
a certeza de que seria interrompido antes de terminar.*

*Fazer da interrupção um caminho novo,*

*fazer da queda um passo de dança,*

*do medo, uma escada,*

*do sonho, uma ponte,*

*da procura, um encontro.*

*(Fernando Sabino)*

## RESUMO

A incorporação da modalidade de educação superior a distância na formação de professores fez parte de um projeto amplo de reformas iniciadas nos anos 1990 revestidas do caráter neoliberal das recomendações de organismos multilaterais que passaram a orientar as políticas dos governos, principalmente da América Latina. As reformas apresentam a EAD como uma modalidade favorável para ampliar a oferta do ensino superior e minimizar a falta de qualificação dos professores brasileiros. Assim, por meio da formação de consórcios de universidades públicas, o governo promove a formação superior utilizando a modalidade de educação a distância na implementação de seus programas. No nível dos estados brasileiros, vão sendo constituídos consórcios universitários visando à formação dos professores. Assim, tem início, no país, uma experiência inovadora sob a responsabilidade pedagógica das universidades. Essa experiência, então, suscitou-nos alguns questionamentos: a) estaria a educação a distância, mesmo em ambiente universitário, dando conta de oferecer uma formação crítico-reflexiva ao professor, que supere a racionalidade instrumental? b) Qual o caminho operado pelas universidades, na prática, o da formação ou o do treinamento? A partir desse questionamento principal, construímos o nosso trabalho de pesquisa no âmbito do Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em parceria com o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e concretizado no Pólo Regional de São Pedro da Aldeia. Quanto ao quadro teórico, nos debruçamos no pensamento de Habermas e de Paulo Freire sobre formação universitária e formação docente, respectivamente. Além de se basear em extensa pesquisa bibliográfica, o estudo se realiza por meio da análise de documentos e da pesquisa de campo junto aos sujeitos envolvidos no processo educativo no referido pólo, envolvendo questionários, entrevistas e observações. A análise dos principais resultados nos permite concluir que apesar dos imperativos neoliberais que permeiam a política formação a distância e dos inúmeros desafios que se impõem, educar, nessa modalidade aqui tratada é um movimento que vem caminhando para a formação do aluno-docente numa perspectiva crítico-reflexiva e autônoma.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação a distância; universidade; formação de professores.

## **ABSTRACT**

The incorporation of higher distance education model into teacher education program was part of a far-reaching reform project initiated in the 1990s, with characteristics of the neoliberal ideology embodied in the recommendations from multilateral agencies which started guiding the policies of the governments, mainly in Latin America. Those reforms have introduced distance education (DE) as a favorable model to maximize the delivery of higher education and mitigate the lack of professional qualification of Brazilian educators. Thus, through the creation of public university consortia, the government has boosted higher education programs utilizing distance education model for the implementation of its programs. At state level, university consortia are being established aiming at teacher education. In this context, an innovative experience has bloomed under the pedagogic responsibility of the universities engaged in this initiative, in Brazil. In view of this experience, a few puzzling questions have raised: a) Would distance education, even in academic setting, be able to account for a critical-reflexive education that exceed the instrumental rationality? b) In practice, which path is being followed by universities, that one of education or the one of training? These inquiries were the major starting point for conducting this academic research in the realm of Pedagogy Degree Program addressed to the first years of Elementary School. This degree program is delivered by the Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) in partnership with the Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), and implemented at the Regional Educational Technology Center (RETC) in São Pedro da Aldeia. As for the theoretical basis, the research has explored Habermas' and Freires' ideas on higher education and teacher education, respectively. Moreover, it is based on a comprehensive survey of the literature, document analysis, and research field—questionnaires, interviews and observations—along with participants engaged in the educational process in the RETC previously mentioned. The analysis of the main results revealed that in spite of the neoliberal demands—which permeate distance education policy—and the many challenges presented, distance education may be seen as a growing movement towards teacher-student education from a critical-reflexive and autonomous perspective.

**KEY WORDS:** distance education; university; teacher education.

## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

<b>FIGURA 1: Mapa de localização dos Pólos Regionais do CEDERJ .....</b>	<b>105</b>
<b>TABELA 1: Amostra alcançada .....</b>	<b>126</b>
<b>TABELA 2: Formação dos tutores em nível de graduação .....</b>	<b>127</b>
<b>TABELA 3: Formação dos tutores em nível de pós-graduação .....</b>	<b>127</b>
<b>TABELA 4: Experiência docente dos tutores .....</b>	<b>128</b>
<b>TABELA 5: Opinião dos tutores sobre a EAD na formação de professores .....</b>	<b>129</b>
<b>TABELA 6: Opinião dos tutores sobre a própria prática tutorial .....</b>	<b>130</b>
<b>TABELA 7: Opinião dos tutores sobre o currículo do curso de Pedagogia .....</b>	<b>131</b>
<b>TABELA 8: Opinião dos tutores sobre o ambiente virtual e suas ferramentas .....</b>	<b>132</b>
<b>TABELA 9: Escolaridade dos pais dos alunos-docentes .....</b>	<b>143</b>
<b>TABELA 10: Sobre o uso do computador e da internet pelos alunos-docentes.....</b>	<b>144</b>
<b>TABELA 11: Sobre a frequência dos alunos-docentes ao pólo .....</b>	<b>146</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PUXANDO FIOS TEÓRICOS E DO CONTEXTO POLÍTICO.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 O contexto neoliberal e as propostas de formação de professores .....</b>	<b>21</b>
1.1.1 O enfoque mercantilista e as recomendações do Banco Mundial (BM) .....	24
1.1.2 A trama legislativa constituída a partir da LDB 9.394/96: seguindo a receita do BM	29
<b>1.2 A universidade a distância e o uso de tecnologias: formação? .....</b>	<b>37</b>
1.2.1 Breves considerações sobre a Universidade: da realidade medieval à realidade eletrônica das tecnologias da informação e comunicação (TIC).....	37
1.2.2 A questão da Formação e da “Universitarização”.....	48
1.2.3 Há uma lógica nos projetos de formação a distância .....	57
<b>CAPÍTULO 2– CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....</b>	<b>62</b>
<b>2.1 Puxando os fios históricos e conceituais .....</b>	<b>62</b>
2.1.1 Algumas abordagens conceituais .....	64
2.1.2 A evolução histórica: as gerações da EAD .....	67
<b>2.2 Modelos de educação superior a distância .....</b>	<b>74</b>
<b>2.3 As experiências de educação a distância no Brasil .....</b>	<b>76</b>
<b>2.4 O Estado e as formulações políticas sobre a educação a distância .....</b>	<b>80</b>
2.4.1 A estrutura e o papel da SEED .....	81
2.4.2 O marco regulatório da educação superior a distância no Brasil .....	87
<b>2.5 A evolução estatística da educação a distância no Brasil .....</b>	<b>98</b>
<b>2.6 A educação superior a distância no Estado do Rio de Janeiro: o consórcio CEDERJ .....</b>	<b>101</b>
2.6.1 Puxando os fios da memória: origem e organização.....	101
2.6.2 Objetivos e estratégias .....	103
2.6.3 Aspectos operacionais .....	105

<b>CAPÍTULO 3 – EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES NO PÓLO REGIONAL DO CEDERJ EM SÃO PEDRO DA ALDEIA .....</b>	<b>109</b>
<b>3.1 O contexto da pesquisa .....</b>	<b>111</b>
3.1.1 Sobre o Pólo .....	111
3.1.2 Sobre o Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....	112
<b>3.2 Passos metodológicos .....</b>	<b>118</b>
3.2.1 Seleção dos sujeitos envolvidos .....	120
3.2.2 A produção dos dados empíricos .....	122
3.2.3 A metodologia de análise .....	124
<b>3.3 Resultados da pesquisa.....</b>	<b>126</b>
3.3.1 Analisando a tutoria .....	126
3.3.2 Analisando a leitura dos alunos .....	142
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>153</b>
1. Respondendo às questões: quanto à interação entre tutores e alunos e entre alunos, estímulo à pesquisa e à reflexão crítica .....	155
2. Outras conclusões .....	158
3. Algumas sugestões .....	159
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>167</b>
Anexo 1: Roteiro para análise documental e de contexto .....	168
Anexo 2: Questionário para alunos-docentes.....	169
Anexo 3: Questionário para tutores presenciais .....	174
Anexo 4: Questões para a entrevista aos tutores presenciais .....	177
Anexo 5: Roteiro para a observação da tutoria presencial .....	178
Anexo 6: Roteiro para observação do ambiente virtual.....	179
Anexo 7: Convênio de Criação do Consórcio CEDERJ .....	180
Anexo 8: Guia do Curso de Pedagogia .....	188
Anexo 9: Grade Curricular .....	207
Anexo 10: Guia do Aluno do CEDERJ .....	209

## INTRODUÇÃO

O campo educacional, principalmente a partir dos anos 1990, vem experimentando um movimento de reformas educacionais revestidas sobremaneira do caráter neoliberal das recomendações de organismos multilaterais. Nessa direção, no Brasil, as ações do poder público se alinham aos valores do capitalismo neoliberal. Assevera-nos Shiroma *et al* (2004), que recomendações de agências multilaterais como FMI, Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, UNICEF, OREALC, dentre outras, vêm operando um “transformismo” na educação contemporânea.<sup>1</sup> Esse processo vem sendo consolidado por meio da elaboração de planos, os quais tornam cada vez mais mascarada a desigualdade social, principalmente através de um exercício lingüístico que dissimula as possibilidades de contraposição e resistência, e conforme salientam Linhares & Silva (2003), reforça a estratégica “tempestade de leis” que tornam cada vez mais difícil o acompanhamento das políticas públicas instauradas na área da educação, notadamente, no campo da formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A incorporação da modalidade de educação a distância (EAD) em nível superior veio, então, dentro desse contexto, constituir-se como parte de determinadas políticas de governos, principalmente na América Latina. Podemos afirmar, resumidamente, que em troca de empréstimos financeiros os países agraciados por esses organismos passaram a aceitar determinados condicionantes, os quais foram incorporados nas reformas e facilitaram a

---

<sup>1</sup> CASTRO, Claudio de M.; CARNOY, M. (orgs.) *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997. CATANI, Afrânio M. (org.). *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1996. CEPAL & UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

abertura de um mercado educacional, principalmente, no comércio de tecnologia para educação a distância

Nessa direção, a lógica que passa a permear toda política educacional do MEC, inclusive a de formação de professores, se fundamenta em princípios econômicos, na relação de custo benefício. As reformas apresentam a EAD como uma modalidade favorável para ampliar a oferta do ensino superior e minimizar a falta de qualificação dos professores brasileiros.

Assim, por meio da formação de consórcios de universidades públicas, o governo promoveu a formação superior utilizando a modalidade de educação a distância na implementação de seus programas, sendo as primeiras experiências direcionadas para a área de formação de professores. No nível dos estados brasileiros vão sendo, então, constituídos consórcios universitários visando, inicialmente, a formação dos professores, como o CEDERJ<sup>2</sup> no caso do Estado do Rio de Janeiro.

Nesse contexto, teve início no país uma experiência inovadora sob a responsabilidade pedagógica das universidades. Inovadora no que diz respeito à concretização de políticas públicas. Também inovadora por ter sido um projeto voltado para as Instituições de Ensino Superior (IES) na área de EAD. Por si só a EAD pode ser considerada uma modalidade inovadora de educação quando utiliza as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ou seja, se afasta do modelo tradicional de EAD implementada exclusivamente mediante a utilização de material impresso enviado pelo correio. O fato de o governo oferecer às IES federais a oportunidade de integrar à sua prática pedagógica esta modalidade educativa constitui-se também em um processo inovador.

Essas experiências, então, suscitaram-nos alguns questionamentos: estaria a educação a distância, mesmo em ambiente universitário, dando conta de oferecer uma formação crítico-

---

<sup>2</sup> O Consórcio CEDERJ é formado pelas seis universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), vinculado à Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECERJ)/ Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI -S) e tem a finalidade de levar o ensino superior público, na modalidade a distância, para os municípios do interior. Disponível em: [http://educacaopublica.rj.gov.br/jornal/sub\\_mat.asp?seq=73&sub\\_mat=2](http://educacaopublica.rj.gov.br/jornal/sub_mat.asp?seq=73&sub_mat=2) e <http://www.cederj.edu.br/cecierj/vestibular.htm>. Acesso em 03/08/2006.



reflexiva ao professor que supere a racionalidade instrumental? Qual o caminho operado pelas universidades, na prática, o da formação ou o do treinamento?

Dessa forma, consideramos relevante a eleição dessa temática, em primeiro lugar, porque cremos ser possível afirmar que estamos numa fase de consolidação da educação a distância (EAD) no Brasil. Na gestão do governo Lula, os projetos em educação a distância, principalmente, na área de formação de professores, vêm ganhando enorme fôlego e as ações governamentais implementadas nos remetem ao entendimento de que o ensino superior por meio dessa modalidade tem propensão a expandir-se. Essa afirmação pode ser conferida no próprio discurso de apresentação da Secretaria de Educação a Distância do MEC – SEED, criada para projetar a educação a distância e as novas tecnologias como estratégia de “democratização” da educação brasileira<sup>3</sup>. Dados apurados pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2006)<sup>4</sup> também apontam para a expansão dessa modalidade, conforme veremos. Uma outra demonstração clara da intenção do governo Lula em ampliar a oferta do ensino superior e, principalmente, para a formação de professores, por meio da EAD, foi a recente criação, por meio do Decreto 5.800/06, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas e demais instituições de ensino superior interessadas. Desde o início da gestão do governo Lula, a EAD vem evoluindo rapidamente no Brasil e gerando diversas experiências de “universitarização”, com a constituição de diversos consórcios públicos, tais como Universidade Virtual Pública (Unirede), CEDERJ e outros, visando principalmente atender à chamada dos editais da SEED/MEC para as universidades apresentarem projetos de graduação para a formação de professores.

Em segundo lugar, por observarmos a crescente interiorização do ensino superior no Estado do Rio de Janeiro, por meio da EAD. O Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), tomou a decisão política de criar um Centro de Educação Superior a Distância (CEDERJ), conforme mencionamos, visando à

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=153&Itemid=290>>. Acesso em 10/08/2006. Grifo nosso.

<sup>4</sup> A publicação é uma iniciativa da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e do Instituto Monitor, e conta com o patrocínio da Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC). A segunda edição do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD/2006) foi lançada no início de abril de 2006, durante o 4º Seminário Nacional da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED.

formação daqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional por questões de localização ou por indisponibilidade de tempo.

Um dos motivos que impulsionaram essa decisão foi a grande dificuldade de deslocamento de alunos do interior do Estado para as grandes cidades. Além disso, observa-se que, uma vez matriculados em uma universidade do Rio de Janeiro ou Niterói, boa parte deles não retorna a seus municípios de origem, o que seria desejável, pois possibilitaria a melhor participação social no desenvolvimento das regiões do Estado. Assim, na visão do Governo estadual, essa modalidade de ensino contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios. Dessa forma, as regiões interioranas vem sendo o principal alvo da ampliação da educação superior a distância por órgãos oficiais como o CEDERJ. Indubitavelmente, para a população é um grande avanço poder estudar no interior, o que pode significar a oportunidade do exercício da cidadania e a consolidação da democracia.

No entanto, sabemos que, na prática, as populações mais carentes e de municípios interioranos, no que tange à educação, e, mais especificamente, à formação docente muitas vezes são subjugadas às ações políticas públicas, cujas diretrizes norteadoras costumam ser: programas de baixo custo, em nível de ensino fundamental, mais treinamento, menos pesquisa e cursos rápidos de “capacitação” a distância, dentre outros. Por isso esse tema nos despertou curiosidade como campo de pesquisa, afinal, como vem se concretizando essa formação superior no interior?

Assim, elegemos a Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro<sup>5</sup> mais especificamente, o pólo do CEDERJ instalado na cidade de São Pedro da Aldeia - RJ, como campo de pesquisa, primeiro pelo fato de uma das autoras residir na região possuindo mobilidade satisfatória para a investigação. O outro fato é que essa região do interior do Estado vem experimentando avassalador processo de desenvolvimento, tendo em vista a descoberta contínua de poços de petróleo iniciada na Bacia de Campos dos Goytacazes (interior norte do Estado). Naturalmente, esse crescimento despertou interesses variados, notadamente do setor educacional privado, que lá se instalou com pólos universitários e de formação tecnológica variados. Obviamente, esse crescimento trouxe a necessidade de formação de “mão-de-obra qualificada” de todo o tipo, inclusive atualização dos professores das redes municipais locais, para atuarem nesse espaço de trabalho ampliado a partir do

---

<sup>5</sup> Como é conhecida a região do Estado do Rio de Janeiro que compreende os sete municípios em torno das lagoas de Araruama, Saquarema e Maricá.

desenvolvimento que ora esses municípios experimentam. E o que vem ocorrendo é o fato das universidades e faculdades, notadamente, as públicas, no que diz respeito à formação superior de professores, interiorizarem-se nessa região com propostas de educação e formação a distância, num momento em que requer-se, urgentemente, a formação de profissionais habilitados em cursos de graduação e pós-graduação numa perspectiva que permita a reflexão por meio da troca de experiências e de conteúdos, o que, nos levou inicialmente a perguntarmos: seria isso possível em cursos de formação a distância através de acompanhamento tutorial, onde não é privilegiada a presença constante do professor?

Essa interiorização da formação superior a distância certamente despertou-nos muita curiosidade, como campo de pesquisa. Ao debruçarmos sobre essa temática algumas questões foram-nos sobreindo.

Visitando a página oficial da Secretaria de Educação a Distância (SEED)<sup>6</sup> percebemos, em seu discurso de apresentação dos diversos programas, a centralidade do papel atribuído pelo Ministério da Educação (MEC) às tecnologias da informação e comunicação como elementos de ação, transformação e qualidade. Nessa ótica, de acordo com Barreto (2002), a formação a distância vem utilizando-se das tecnologias, posicionando o “sistema tecnológico” no lugar dos sujeitos, configurando estratégia ímpar de substituição tecnológica<sup>7</sup>. A pesquisadora comenta que a tecnologia vem literalmente suprimindo a presença do professor e que *parece* estar desaparecendo, em meio a esse “berço” tecnológico, a marca essencial da docência: a formação que tem sido deslocada para a “capacitação” (a gosto de alguns) ou atualização (a gosto de outros) basicamente em serviço, em um (per)curso acelerado. Por isso pensamos inicialmente que seria possível estarem ocorrendo processos de transmissão de informação, onde o professor apenas recebe conteúdos, ao invés da formação, onde ele tem possibilidades de construir conhecimentos.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed>>. Acesso em 30/08/2006.

<sup>7</sup> A grande questão a ser pensada aqui não é o uso em si da tecnologia, mas os modos da sua apropriação na formação a distância. Como veremos adiante, ao estudarmos as recomendações propostas pelo Banco Mundial para a educação na América Latina, veremos caracterizada a estratégia de substituição tecnológica. A perspectiva evidenciada é de que o desempenho dos alunos depende menos da formação dos professores e mais dos materiais pedagógicos utilizados. Nessa direção, Barreto (2002) afirma que o modelo de substituição tecnológica fundado na racionalidade instrumental tem, por núcleo sólido, os materiais e a capacitação para a sua utilização. Percebe-se a lógica empresarial presente nos projetos de formação a distância – quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. Observamos ainda que, no ensino presencial, as tecnologias estão ausentes ou distantes, na medida em que as instituições formadoras de professores não são contempladas com aportes tecnológicos necessários. No entanto, estão maciçamente presentes nas propostas de formação a distância.

Assim, refletindo sobre o tema proposto, percebemos a necessidade e a importância de uma pesquisa sobre a concretização do ensino superior a distância nessa região, o qual tem sido preponderante na área de formação de professores. Admite-se a presença da tecnologia quando nem mesmo a presença do professor é tão real na formação do próprio professor. Dessa forma, perguntamos será que o curso de graduação em Pedagogia oferecido pelo CEDERJ proporciona formação ou treinamento?

Tínhamos em mente que, no ensino presencial, as relações estabelecidas entre professor e aluno no processo pedagógico são mais intensas e profundas, e o professor dispõe de mecanismos de organização, observação e trabalho já conhecidos, experienciados. Ele tem como perceber o olhar repreensivo ou mesmo complacente e compreensivo do aluno, um gesto brusco ou delicado e pode realizar o acompanhamento, *in loco*, do desempenho do aluno. Essas atitudes, pensávamos, não seriam plenamente possíveis no ensino a distância. A troca, o diálogo, tão fundamentais para o processo educativo, possivelmente seriam minimizados. Como então estariam sendo tratadas essas relações no curso de graduação em Pedagogia a distância, nosso objeto de estudo? Como, em meio a um contexto social contemporâneo extremamente complexo e a um campo pedagógico repleto de variáveis, o professor constrói as possibilidades de aprendizagem para seus alunos na educação a distância? Os alunos-docentes do interior, onde as condições objetivas para o acesso à informação, à leitura são menores, estariam, nesta modalidade, sendo de fato formados ou treinados? Estaria a educação a distância, mesmo em ambiente universitário, dando conta de oferecer uma formação crítico-reflexiva ao professor que supere a racionalidade instrumental? Qual o caminho operado pelas universidades, na prática, o da formação ou o do treinamento?

Mediante as questões que nos sobrevieram, e considerando que as primeiras experiências de ensino superior a distância realizadas no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro foram voltadas para a formação de professores, estabelecemos como objetivo principal de nossa pesquisa analisar se o Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ofertado na modalidade a distância para público-alvo do interior, especificamente, no Pólo de São Pedro da Aldeia<sup>8</sup> - contexto escolhido para a pesquisa-, se concretiza como um projeto formativo. Considerando que a questão da formação se constitui num campo amplo de possibilidades de investigação, podendo ser analisada sob vários pontos de vista e várias abordagens teóricas, levantamos alguns elementos que ao nosso ver devem estar presentes na

---

<sup>8</sup> O pólo abarca alunos de diversos municípios da Região dos Lagos.

educação desenvolvida em ambiente universitário e que levam à formação, algo que transita na direção oposta ao treinamento.

Desta feita, focamos o nosso estudo na observação de três aspectos: interação, estímulo à pesquisa e desenvolvimento da reflexão crítica. Nesta perspectiva, a fim de alcançar o objetivo principal, estabelecemos como objetivos específicos:

➤ Identificar a concepção de formação presente no Currículo do Curso, bem como na prática tutorial.

➤ Analisar as interações, as possibilidades de pesquisa e o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, elementos indispensáveis para considerar uma prática educativa, principalmente em nível superior, como formativa.

A metodologia de pesquisa desenvolvida será descrita mais adiante, no capítulo três, onde então estaremos abordando os passos metodológicos trilhados. No entanto, cremos ser oportuno registrar que construímos o nosso trabalho de pesquisa a partir dos objetivos supracitados, tendo sempre em mente que a formação do educador em nível universitário deve possuir certas características, tais como: ter uma feição crítica, consciente e libertadora, pois educar é construir, libertar; levar o aluno à autonomia, ou seja, à capacidade de pensar, compreender e recriar a sociedade e o homem; superar a razão instrumental por meio da razão comunicativa, da dialogicidade, pois educação é ato comunicante; e estimular a pesquisa. Desta forma, transformamos algumas dessas características em questões analíticas, em torno das quais permearam o nosso trabalho.

Por fim, para melhor situar o leitor, esclarecemos que este trabalho foi organizado em três capítulos conforme se segue:

No primeiro capítulo, intitulado PUXANDO FIOS TEÓRICOS E DO CONTEXTO POLÍTICO, propomos uma breve análise da política de formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental que vem se desenvolvendo na modalidade a distância, destacando o contexto político, seu ideário neoliberal e os propósitos mercantilistas subjacentes nas propostas, bem como os principais dispositivos legais que configuraram a política a partir dos anos de 1990. Também discutimos teoricamente a questão da formação e o atual processo de “universitarização” dos educadores, nos apropriando, principalmente, para a nossa reflexão, de alguns conceitos oriundos do pensamento de Habermas e de Paulo Freire.

No segundo capítulo, intitulado CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, apresentamos algumas abordagens conceituais e a trajetória histórica da educação a distância no mundo e no Brasil, destacando as principais experiências de EAD em nosso país, o papel que o Estado vem desenvolvendo como formulador de políticas de EAD e ainda, situando o CEDERJ enquanto implementador de políticas de educação superior a distância para a formação de professores no Estado do Rio de Janeiro.

No terceiro e último capítulo do trabalho, intitulado EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES NO PÓLO REGIONAL DO CEDERJ EM SÃO PEDRO DA ALDEIA, apresentamos o pólo de São Pedro da Aldeia e o curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como contexto da pesquisa e toda a trajetória do estudo desenvolvido, bem como os resultados obtidos.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, apresentamos algumas conclusões oriundas da investigação, além de deixarmos algumas sugestões acerca do assunto que procuramos compreender e, que, ao nosso ver, poderão gerar novas pistas para outras reflexões e pesquisas.

## CAPÍTULO 1

### PUXANDO FIOS TEÓRICOS E DO CONTEXTO POLÍTICO

#### 1. 1 - O contexto neoliberal e as propostas de formação de professores

As reformas educacionais iniciadas nos anos 1990 foram revestidas sobremaneira do caráter neoliberal<sup>9</sup> das recomendações de organismos multilaterais como FMI, Banco Mundial, CEPAL, UNESCO e outros, os quais passaram a orientar as políticas dos governos desse período, em termos gerais e principalmente no campo educacional. A atuação desses organismos multilaterais está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, mas sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades - travestidas

---

<sup>9</sup> O neoliberalismo, doutrina em voga nas últimas décadas do século XX, que favorece uma redução do papel do Estado na esfera econômica, tem sua inspiração histórica no liberalismo, que surgiu e se desenvolveu nos séculos XVII e XVIII, em oposição ao absolutismo monárquico. O ideário liberal defende a propriedade privada, as reformas sociais graduais, as liberdades civis e a liberdade do mercado e enfatiza a iniciativa individual, a concorrência entre agentes econômicos e a ausência de interferência governamental, como princípios de organização econômica. Segundo Saviani (2004), o neoliberalismo foi ganhando visibilidade a partir da década de 1970 como resposta aos sinais de esgotamento da “Idade do Ouro”, período da grande expansão capitalista que se seguiu ao término da Segunda Guerra Mundial. Um de seus maiores protagonistas foi Friedrich von Hayek – Prêmio Nobel em Economia nos anos de 1974 e 1976. A tendência em pauta foi sendo articulada e difundida por organismos internacionais, à testa o Banco Mundial, tendo sido assumida por alguns governos (Thatcher na Inglaterra e Reagan nos EUA) ao longo da década de 1980, tornando-se hegemônica na década de 1990, favorecida pela crise do chamado “socialismo real”. Essa doutrina tem influenciado e configurado a conjuntura das políticas nacionais e internacionais com a extensão das leis de mercado, mesmo para aquelas áreas que tradicionalmente eram consideradas próprias da esfera pública e da alçada do Estado, tais como, saúde, previdência social e educação. O projeto neoliberal procura estabelecer hegemonia buscando a formação do consenso, traçando por meio de estratégias tênues o horizonte ideológico e político no qual o consenso deve ser operacionalizado.

pela imagem de assessorias técnicas - entendidas aqui, como o processo pelo qual os empréstimos financeiros concedidos estão condicionados à implementação de reformas na política macroeconômica e nas políticas setoriais à luz do projeto societário do capital (LEHER, 1999). A cada empréstimo, o país tomador se submete à condicionalidades que expressam a ingerência desses organismos nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores.

Em atendimento a essas condicionalidades, as reformas então, dentre elas, a da formação dos professores em nível superior, foram incorporadas como parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro<sup>10</sup> que, em sintonia com os preceitos da agenda capitalista e com as recomendações principalmente do Banco Mundial, promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, políticas de liberalização, desregulamentação e privatização, com intuito de diminuir os gastos sociais por parte do Estado e garantir a livre atuação do mercado, impactando substancialmente o campo da educação. Analistas do Banco Mundial vêm afirmando, enfaticamente, a existência de um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado de trabalho, descompasso esse que se expressaria sob a forma da crise que atinge os sistemas educacionais. Nessas análises, a educação é tratada como essencial para a competitividade das nações e das empresas, como via privilegiada para o desenvolvimento (CEPAL/UNESCO, 1995).

A crise educacional então, alvo de discursos pronunciados por atores sociais diversos, foi, predominantemente, traduzida como uma crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema, sugerindo-se para a sua superação a adoção de mecanismos corretivos baseados na lógica do mercado, a educação deixa de ser compreendida como direito do cidadão e dever do Estado para ser tratada como serviço. De acordo com Gentili (1998, p. 19): “[...] trata-se enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores”.

---

<sup>10</sup> Remetemos ao emblemático texto de Bresser Pereira (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995-PDRAE), na época Ministro de Estado da Administração. Na perspectiva da administração pública gerencial, tal como postulada por Bresser Pereira (1998), três setores constituem o estado moderno: “o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado”. Nessa divisão, a educação, saúde, cultura e pesquisa científica são localizadas na esfera dos serviços não-exclusivos do Estado. É dessa ótica que Bresser Pereira (1998, p.2) redefine a esfera pública, introduzindo a concepção de um “setor público não-estatal” composto por organizações consideradas públicas porque voltadas ao interesse geral, porém não estatais pois não fazem parte do aparato do Estado.



As críticas dirigidas à ineficácia da educação colocaram, no centro do debate, a atuação dos professores: tratados ora como culpados das mazelas que assolam o sistema educacional, ora como “salvadores” do mesmo. Nessa direção, salienta Shiroma *et. al* (2004, p. 98): “[...] o ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las”. A formação dos profissionais da educação passou, então, a ser considerada dispositivo central à implementação das reformas da educação.

Nessa discussão, é importante ressaltar que as reformas na política nacional de educação se dão no contexto de transformações societárias que vêm ocorrendo no âmbito internacional. Nas décadas finais do século XX, a evolução de um capitalismo nacional para um capitalismo mundial se materializa com o processo de globalização dos mercados, especialmente os financeiros, através dos quais circulam livremente os capitais, movidos pela lógica da valorização financeira, que se impõe sobre as demais atividades econômicas. A partir daí, evidenciam-se em nível internacional profundas transformações na esfera produtiva. Antunes (1995), em seu texto “Adeus ao trabalho”, destaca que o capitalismo passa a atuar a partir de novos padrões de produção caracterizados pela flexibilização das relações, dos processos e do mercado de trabalho. Associam-se a este quadro as inovações tecnológicas, gerando intensas modificações nesse mercado e alterando, inclusive, o perfil da “classe que vive do trabalho”, polarizada entre uma pequena parcela qualificada, bem remunerada e com estabilidade e uma imensa parcela subempregada, desqualificada, caracterizada pelo autor como subproletarizada.

Nesse processo,, importa destacar a atuação do Banco Mundial<sup>11</sup> como um órgão de financiamento e “assessoria” aos vários países para a sua integração na era da “globalização”,

---

<sup>11</sup> Fundado na conferência de Bretton Woods em 1944, após o término da Segunda Guerra Mundial, o Grupo Banco Mundial é hoje composto por um conjunto de organismos, dentre os quais o principal é o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange cinco outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Cooperação Financeira Internacional), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos), a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

A influência nas decisões e votações do Banco segue o modelo do “um dólar, um voto”, ou seja, o peso de cada um dos seus cerca de 190 países-membros é proporcional à sua contribuição orçamentária ao Banco. Na sua origem, o Banco exerceu um papel de reconstrutor das economias devastadas pela guerra e de credor para empresas do setor privado. Contudo, essa foi a sua função central apenas por um breve período. Com a emergência das tensões com a União Soviética e a escalada da Guerra Fria, a década de 1950 marcou uma reorientação das políticas do Banco na direção da incorporação dos países de Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista, por meio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes. De acordo com Siqueira (2001), a partir da década de 1980, ao Banco Mundial foi dado um novo papel (Fied and

propondo as reformulações para o Estado e políticas sociais públicas, inclusive para a educação, incluindo, aí, a formação de professores.

### **1.1.1 – O enfoque mercantilista e o protagonismo do Banco Mundial**

Os marcos dessa política de “assessoria” se expressam em diversos documentos. De acordo com Siqueira (2001), no que diz respeito à formação docente, já nos anos 1980, o Banco Mundial, com base na retórica da “síndrome de qualificação”, causada pelos baixos custos privados da educação (ou a própria existência da educação pública e gratuita) e a perspectiva de elevados ganhos futuros (World Bank, 1980, p. 42-43), em um de seus relatórios, defende uma posição de redução de custos na área educacional e sugere medidas - fundadas em estudos pautados na lógica do custo-benefício - denominadas “meios para aumentar a eficiência”, tais como: programas acelerados de estudos, programas anuais (year-round) e períodos de treinamento menores e mais intensivos – em vez de formação de professores, treinamento no serviço e educação a distância. Nessa política de 1980, a formação dos professores já era postulada para ser substituída por treinamento em serviço ou educação a distância, onde professores poderiam ser substituídos por televisões ou livros. Ainda segundo a autora, o ensino superior foi colocado em segundo plano e o gratuito passou a ser duramente criticado., ao invés.

Após a queda do Muro de Berlim, principalmente nos anos 1990, houve um grande incentivo às idéias do livre-mercado, uma decretação da falência do Estado provedor e a defesa do Estado supervisor, dando-se muito destaque para o modo de gestão empresarial<sup>12</sup> (Siqueira, 2001).

Em 1994 e 1995, o Banco Mundial lançou, respectivamente, documentos específicos para políticas do ensino superior e básico e de acordo com Siqueira (2001), “não só reafirmando as análises de custo-benefício como instrumento privilegiado para a tomada *de* decisão no campo das políticas educacionais, mas também enfatizando a reforma do Estado”.

---

Owen, 1982) que em articulação com o FMI, consistia em fazer com que os países endividados fizessem os ajustes necessários a fim de assegurar o pagamento da dívida. Ainda segundo a autora, o último documento de política educacional Geral do Banco (World Bank, 1999) traz um enfoque extremamente comercial.

<sup>12</sup> A idéia de gestão empresarial e de reforma do Estado remete-nos ao Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE, 1995), conforme visto em nota anterior.

Nessa direção, o foco principal das recomendações do Banco voltou-se para a eficiência administrativa.

No documento *“La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia”* (1994), o Banco Mundial apresenta estratégias de reformas para a educação superior. Destacaremos aqui uma dessas estratégias que vai influenciar as propostas de formação docente a partir dos anos 1990: a diversificação das instituições de ensino superior, pressupondo o desenvolvimento de universidades públicas, privadas e de instituições não-universitárias que incluiriam os cursos politécnicos, os cursos de curta duração e a educação a distância através das universidades abertas com seus modernos meios eletrônicos (BANCO MUNDIAL, 1994). A diversificação das instituições de ensino superior veio acompanhada de uma crítica incisiva ao modelo de ensino superior baseado na universidade de pesquisa – considerada caríssima e inadequada às necessidades e aos recursos dos países mais pobres. A partir daí cresce, exacerbadamente, o número de instituições privadas de ensino superior bem como a educação a distância, inclusive na formação de professores em nível superior.

No final do século XX e início do século XXI, o ensino superior voltou a fazer parte das prioridades do Banco Mundial. Acirra-se o enfoque comercial das propostas do Banco.

Nessa direção, Siqueira (2001) afirma que

com base no discurso da “sociedade do conhecimento”, segundo o qual níveis mais elevados de educação seriam fundamentais para o desenvolvimento e competitividade das nações num mundo globalizado, assim como para contribuir para a coesão social o ensino superior voltou a fazer parte das prioridades do Banco Mundial. Mas não mais a partir de uma oferta pelo setor público, e sim para sua abertura, como uma área de negócios, ao setor privado internacional e a grandes firmas nacionais e seus associados, que estariam prontos para vender seus pacotes educacionais, consultorias, equipamentos etc. (BANCO MUNDIAL, 1999b).

Paula (2006, p. 134) aponta para o fato de que no Brasil, sobretudo a partir da década de 90, vivenciamos um verdadeiro desmonte da universidade pública, com um investimento cada vez menor do Estado no campo da educação superior pública. A autora afirma que

como consequência, acelera-se a expansão do processo de privatização do sistema de ensino superior, com a inserção das universidades, inclusive as públicas, na lógica do capital. Mercantiliza-se o sentido da formação universitária, da pesquisa e da extensão. A formação, transformada em treinamento, volta-se cada vez mais estritamente para o mercado de trabalho, perdendo o sentido de formação integral do homem para a vida e para a construção de cidadania participativa. A pesquisa direciona-se cada vez mais para o setor produtivo.

Veremos nas propostas do Banco Mundial uma ênfase não só na necessidade de diversificação das instituições, como também a defesa do estabelecimento de um sistema estratificado, com poucas universidades de pesquisa no topo, seguidas por universidades de formação profissional aligeirada e institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos. As universidades de pesquisa, na maioria públicas, seriam destinadas a atender a elite intelectual do país, usando seu potencial para o desenvolvimento, isto é, fazendo projetos com o intuito de acelerar o desenvolvimento econômico do país. Já os cursos pós-secundários elevados à categoria de nível superior seriam oferecidos prioritariamente pelo setor privado. Também se reforçam novas modalidades de oferta do ensino superior, como o ensino a distância e suas variações (semipresencial, em blocos sequenciais, etc.).

Cabe aqui destacar, que nesse contexto, a privatização da educação superior ganha fôlego no Brasil. Conforme aponta Paula (2006), a participação do setor privado, em nosso país, nos cursos de graduação, considerando o índice de alunos matriculados, é uma das maiores do mundo. As instituições privadas são responsáveis por cerca de 90% da oferta de educação superior no país e 71% das matrículas oferecidas nesse nível de ensino.

Em relação à educação a distância, Paula (2004) destaca que o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), do Governo Lula, criado por Decreto em 20/10/2003, “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária”, propunha a duplicação das vagas para o corpo discente nas universidades federais, até 2007, de 600.000 alunos matriculados para 1.200.000 alunos. Para tal sugere que esse aumento deve se dar por meio do ensino a distância. Segundo a autora (2004, p. 58):

até 2007, a meta do governo é ter 500.000 alunos cursando o ensino superior por meio da educação a distância, o que representaria, portanto, que das 600.000 novas matrículas criadas nas instituições públicas, apenas 100.000 seriam em cursos presenciais, abrindo o mercado da educação a distância, ponto importante na pauta da Alca e da OMC.

Siqueira (2001) também destaca que o último documento de política educacional geral do Banco (World Bank, 1999) traz um enfoque extremamente comercial. Segundo a autora, o referido documento não é tão preocupado com análises de custo/benefício e/ou com a melhoria da capacidade administrativa governamental, embora esses assuntos ainda sejam

considerados. A intenção maior parece ser a de ajudar a abrir o setor educacional como uma nova opção de investimento para firmas privadas/comerciais com interesse nesse novo negócio, a área de educação. Em relação à formação docente, o documento advoga o treinamento de professores ao invés da formação, e o uso de novas tecnologias como principal instrumento para a reforma curricular.

#### Novas Estratégias de Mercantilização:

Novas formas, no que diz respeito ao processo de abertura do setor educacional como opção de investimentos de grupos privados, vêm emergindo nos últimos anos. A novidade deste processo é o crescente empresariamento da educação, reforçado pela entrada no debate educacional da Organização Mundial do Comércio (OMC), em parceria com o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Articulada ao FMI e ao BM, a OMC atua, desde sua criação em 1995, como fórum de negociações sobre temas ligados ao comércio. Seu objetivo principal é liberalizar e reduzir as barreiras ao comércio mundial, tanto as tarifárias como as não tarifárias, que procuram limitar as importações através da imposição de cotas e salvaguardas dos mercados locais<sup>13</sup>.

Nos marcos da atuação da OMC, a educação está inserida no setor de serviços e adquire esta feição, mais especificamente, no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), que entrou em vigor em janeiro de 1995. A prestação de serviços sociais públicos é reconhecida no AGCS como uma atividade do Estado, entretanto, se o governo de determinado país oferecer cursos pagos ou oferecer cursos que instituições privadas também ofereçam, estará atuando em bases comerciais, segundo a concepção da OMC, portanto, sujeito ao controle de sua regulamentação. Neste mesmo sentido, a OMC estabelece que deve ser dado às empresas estrangeiras o mesmo tratamento oferecido às empresas nacionais, garantindo a livre concorrência e o acesso de grupos norte-americanos e europeus ao “mercado educacional” da periferia do capitalismo. Esta política de mercantilização, caracterizada pela relação entre “empresas educacionais” e os “consumidores destes serviços”, não pode ser apreendida como um elemento isolado. Pelo contrário, se insere num movimento mais amplo do capital em busca de novos mercados de exploração lucrativa.

---

<sup>13</sup> A OMC, além de incorporar o Acordo Geral de Tarifas e Comércio – em inglês General Agreement on Tariffs and Trade (GATT) - como Acordo Geral que rege o comércio de bens materiais, estabeleceu acordos em outras áreas-conhecimento, investimentos e serviços (Siqueira, 2004).

O projeto político regido por organismos internacionais através dos acordos comerciais é caracterizado pelo aprofundamento do processo de privatização de setores estratégicos dos países periféricos, desnacionalizando a educação, a ciência e a tecnologia. O aprofundamento da desnacionalização-privatização da educação, especialmente da educação superior, tem sido fundamental para o capital internacional e se expressa através de três estratégias políticas principais. Em primeiro lugar, pela formação de parcerias entre empresas educacionais e universidades com sede nos Estados Unidos e universidades latino-americanas. Estas parcerias viabilizam a venda de modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de livros didáticos, especialmente para a formação e treinamento de professores., Neste movimento, a educação como serviço forma uma cultura empresarial, permitindo o aprofundamento do processo de empresariamento deste setor, ao mesmo tempo em que se torna fundamental para padronizar conhecimentos, uniformizando conteúdos através de currículos flexibilizados.

Uma segunda forma de evidência deste movimento encontra-se na expansão das universidades corporativas criadas pelas empresas para formação e qualificação dos trabalhadores em seus locais de trabalho e com um conhecimento dirigido para os interesses imediatos das empresas.

A terceira evidencia-se na articulação de um mercado educativo, especialmente através das universidades na América Latina. Uma das principais estratégias para viabilizar este processo é a utilização da educação a distância, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais parceiras de universidades norte-americanas e européias.

A partir daí, materializa-se, no processo de formação de professores, a fragmentação da educação superior, comprometendo o modelo de universidade pautado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sobre isso, Paula (2003b) afirma que o conceito clássico de universidade como um todo que agrega uma diversidade de campos do saber, uma unidade na diversidade, tendo como uma de suas principais características a autonomia acadêmica, administrativa e de gestão, bem como exercendo os papéis centrais de ensino, pesquisa e extensão, vem sendo diluído e banalizado. “Acentuam-se o aligeiramento e a diluição do processo de formação, via cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos de educação a distância, mestrados profissionais, MBAs, institutos superiores de educação, cursos normais superiores, etc.” (PAULA, 2003b, p. 56).

Nessa direção, a partir das várias recomendações do Banco Mundial, o Governo Federal implementa uma série de reformas na política de educação superior, que atingem a formação de docentes nesse nível, estabelecendo uma das primeiras estratégias políticas: a consolidação de um marco político e jurídico que fundamentará as ações governamentais nessa área. Em consonância com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 – o MEC aprova uma série de regulamentações subseqüentes à luz dos paradigmas ora expostos.

Toda a política educacional do MEC, inclusive a política de formação de professores, passa pela lógica empresarial custo/benefício e da produtividade, entendida nos parâmetros de adequação dessa formação à modernização (conservadora) da educação, inserida no discurso da inevitabilidade – irreversibilidade da configuração do cenário de mundialização do capital.

É nesse contexto, que a profissionalização dos professores torna-se objeto de discurso e ação do Estado, conforme podemos constatar nos inúmeros documentos e legislação promulgadas, principalmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96.

Segundo Saviani (1997), a racionalidade das recomendações dos organismos dantes mencionados foi, copiosamente, incorporada no texto da LDBEN, cujo processo de elaboração, diga-se de passagem, foi marcado por uma intensa luta político-ideológica entre grupos com concepções de sociedade, educação, escola e formação de professores muito diferentes e até antagônicas, o que pode ser claramente percebido nas contradições e confusões que subsistem no texto da Lei e nos dispositivos legais sobre a formação de professores, subseqüentes à mesma, os quais traduzem essa luta.

### **1.1.2 - A trama legislativa constituída a partir da LDB 9.394/96: seguindo a receita do Banco Mundial**

Em meio a uma profusão de leis e medidas promulgadas e que constituem a trama legislativa no campo da formação de professores no Brasil, é possível vislumbrarmos conseqüências dessa reforma: a diversificação e diferenciação das instituições de formação, a expansão e privatização do ensino superior, a expansão do ensino superior a distância, o

aprofundamento da concepção técnico-instrumental na formação, e o “aligeiramento” da formação, conforme veremos no decorrer desta exposição.

Segundo Paiva (2006), a luta político-histórica travada pela formação vem desembocando, estruturalmente, em dois eixos: *modus* - idéias e discussões sobre em que modalidades formar o professor; e *locus* - idéias e discussões sobre em qual instituição, em qual espaço formá-lo.

Essa discussão alcançou proporções maiores, especialmente, com o surgimento de um novo espaço de formação: a criação legal do Instituto Superior de Educação (ISE) e de uma nova modalidade de formação: o Curso Normal Superior (CNS), ambos preconizados nos Art. 62 e 63 da LDBEN 9.394/96. Dois traços muito importantes podem ser evidenciados nessa política: o enfraquecimento da universidade como lugar de formação de professores, em proveito do fortalecimento dos ISE; e o enfraquecimento do curso de Pedagogia como modalidade de formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em proveito do fortalecimento do CNS, o que ocorreu a partir da promulgação do Decreto 3.276/99<sup>14</sup> que atribuiu a *exclusividade* da formação de professores em nível superior para essa modalidade de ensino, delegando essa tarefa quase que unicamente aos ISE. Mais tarde, por pressão contrária exercida pelo movimento dos educadores de todo o país, mormente a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), o presidente Fernando Henrique Cardoso baixou o Decreto 3.554/00<sup>15</sup> modificando a expressão *exclusivamente* que constava no Decreto 3.276/99, para *preferencialmente*, flexibilizando assim a formação em nível superior em outros *modus*. Assim, três modalidades de cursos passaram a coexistir: a tradicional Escola Normal (nível médio), o Curso Normal Superior e o Curso de Pedagogia.

A partir de então, verdadeiras batalhas em torno dos projetos de formação passaram a ser travadas entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o movimento organizado dos educadores. No ano de 2001, novamente o CNE pronunciou-se sobre a matéria, publicando,

---

<sup>14</sup> Dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.

<sup>15</sup> Dá nova redação ao parágrafo 2º do Art. 3º do Decreto 3.276/1999, que dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.



por meio da sua Câmara de Educação Superior (CES), o Parecer CNE/CES 133/01<sup>16</sup>, que, em síntese, com força de lei, passou a regulamentar a questão de forma mais clara, no entanto, cedendo de certa maneira à pressão do setor educacional privado e ao sentido imbricado no Decreto 3.276/99, pois tal decisão, para as instituições particulares, representou um bom negócio, já que poderiam, com a criação de um único ISE, ampliar a oferta de licenciaturas. Uma questão surge com a publicação desse Parecer: os pedagogos formados por Faculdades Integradas, Isoladas, por exemplo, passaram a não poder exercer a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Esse problema só começa a ser remediado em 2005, com a aprovação da Resolução 01/2005<sup>17</sup>, a qual concede aos profissionais formados até o fim de 2005 o direito de lecionar nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, caso tivessem cursado com aproveitamento as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Metodologia do Ensino Fundamental, somando-se a isso a carga horária de 300h/a de estágio em escolas desse nível de ensino, a qual passa a conceder aos profissionais formados até o fim de 2005, o direito de lecionar nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, caso tenham cursado com aproveitamento as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Metodologia do Ensino Fundamental, somando-se a isso a carga horária de 300h/a de estágio em escolas desse nível de ensino.

Ainda nessa discussão, sobressaem duas outras características da política oficial de formação de professores, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), conforme salientam Linhares & Silva (2003): *a banalização e o aligeiramento*<sup>18</sup> da formação, com a criação de programas especiais de formação pedagógica, de carga horária reduzida. O pretexto legal para a criação desses cursos é obtido no próprio texto da LDB 9.394/96, quando estabelece no Art. 61, especialmente no item III, os fundamentos da formação dos profissionais da educação: “(...) III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outra atividades”. Parece implícito nesse artigo a tentativa de

---

<sup>16</sup> Quando se tratar de Universidades e Centros Universitários, os cursos que formam para o magistério da Educação Infantil e Ensino Fundamental poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou com outra denominação, desde que obedecidas as respectivas diretrizes curriculares. Isto significa dizer que, **em Universidades e Centros Universitários**, os professores poderão ser formados em cursos com denominações diferentes (até mesmo no curso de Pedagogia), desde que obedecem às diretrizes curriculares; e quando se tratar de instituições não-universitárias, as mesmas deverão, obrigatoriamente, criar em sua estrutura um ISE, a fim de abrigar o CNS para, então, poderem formar professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, obedecendo à Resolução CNE/CP 1/99.

<sup>17</sup> Estabelece normas para o apostilamento do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia.

<sup>18</sup> Cabe ressaltar que para a formação de um profissional da educação, além de anos de experiência e atualização constante, faz-se necessária uma formação sólida no sentido de coadunar-se teoria e prática, a qual demanda o intercâmbio com outras ciências do conhecimento, uma verdadeira práxis pedagógica.

descaracterizar os profissionais da educação ou “desprofissionalizá-los”. Qualquer um que domine um conhecimento ou uma técnica poderá ensiná-los como um biscate ou um complemento aos seus salários. A arte de educar e o domínio da teoria pedagógica se tornam aí desnecessários diante de um campo descaracterizado. Essa medida banaliza a especificidade da educação e dos saberes profissionais específicos.

O aligeiramento e a banalização da formação também ficaram evidenciados na forma como a Resolução CNE/CP 1/99<sup>19</sup> tratou a constituição do corpo docente dos ISE. A exigência da qualificação dos professores em nível de mestrado na ordem de 1/3 não resistiu às pressões dos representantes desses institutos, os quais não queriam se comprometer com tal percentual, pois oneraria os custos do funcionamento dos ISE. Acabou por ser aprovado o percentual mínimo de 1/10. Esse mesmo documento engendrou, ainda, uma visível banalização da formação de professores, na medida em que, numa operação contábil, possibilitava a redução em 50% da carga horária do curso normal superior. Para tal, o aluno precisava ter concluído o curso normal de nível médio com carga horária de 3.200 h/a e comprovar experiência docente na educação básica.

Ademais, o Art. 87<sup>20</sup> também pôs em relevo a formação por *treinamento em serviço*. Nessa direção, propostas pragmáticas de formação continuada e de formação em serviço engendradas pelo MEC vêm emergindo como se pudessem, de per si, resolver os problemas educacionais. Nesse âmbito, as tecnologias vêm ocupando imperioso espaço nas formulações do Ministério da Educação (MEC), principalmente, no que diz respeito à formação inicial a distância.

Em relação à concepção de ensino-aprendizagem da reforma educacional brasileira, explicitada na Resolução CNE/CP 1/02,<sup>21</sup> a qual se apóia nos Pareceres do CNE/CP 9/01<sup>22</sup> e 27/01<sup>23</sup>, Linhares & Silva (2003) destacam que são observados: i) reduzidos e controlados espaços para o exercício da autonomia pedagógica, universitária e escolar; ii) a separação da

---

<sup>19</sup> Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.

<sup>20</sup> Parágrafo 3º: “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: ... III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; ... Parágrafo 4º: Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por *treinamento em serviço*...” (sem grifos no original).

<sup>21</sup> Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

<sup>22</sup> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

<sup>23</sup> Dá nova redação ao item 3.6 do Parecer CNE/CP 9/01, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

problemática da formação de outras dimensões sociais e históricas, desconsiderando outros fatores na avaliação das questões educacionais; iii) a transferência para os ombros dos professores do peso de uma problemática que, embora afete a sua formação, a transcende enormemente, pois as diretrizes se aproximam de um tipo de salvacionismo pedagógico; iiiii) competência aparece como uma concepção central na formação do professor e é usada recorrentemente, em toda a Resolução, com as mais diversas conjugações, mas em todas carregando uma idéia redutora, mecânica, somatória e aplicacionista.

Apesar das várias acepções adotadas na literatura internacional, as competências apresentam-se neste texto legal de forma uníssona, como definições norteadoras de proposta pedagógica para o currículo e para o processo avaliativo. Linhares & Silva (2003, p.61) afirmam que “as competências aparecem como uma categoria, transposta para o campo da educação, mas procedente da esfera produtiva, do mundo empresarial, com relações que a vinculam às habilidades que se expressam em ações, facilitando avaliações pragmáticas”.

Se refletirmos sobre o discurso da competência, será possível concluir que ele tem um caráter ambíguo. Do lado da categoria profissional, pode significar o reconhecimento e a valorização. Do lado político (dominante), pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento, ou seja, por falta de competência e de domínio de conteúdos, o reconhecimento e a valorização são sempre adiados. No discurso oficial, quando os níveis de titulação do professor aumentarem, este será reconhecido nos planos de valorização do magistério. O discurso da incompetência-competência ao que parece tem, então, a intenção de manter os professores reféns de uma política reprodutora dos interesses do capital.

Segundo Paiva (2006), em fins de 2003, os “combates” voltaram a ser travados: o CNE chegou a divulgar no seu *site* uma minuta de Resolução, na qual propôs fundir todos os dispositivos legais sobre formação de professores, apresentando três possibilidades de cursos de Pedagogia. Pela primeira, se instituiria a criação de uma licenciatura em Pedagogia para formar professores da educação infantil e da 1ª à 4ª séries. Essa alternativa também seria oferecida às instituições que quisessem a oportunidade de migrar do CNS para o curso de Pedagogia em noventa dias. Pela segunda possibilidade, seria criado um curso de graduação em Pedagogia para formar pedagogos especialistas, apenas, para o campo escolar. A terceira possibilidade consistiria em formar um bacharel em Pedagogia com outras habilitações, ou seja, formar um “cientista da educação”.

Para discutir o assunto, no ano de 2004, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) realizou, em Brasília-DF, o encontro intitulado “Políticas de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para as instituições de ensino superior”, que, resumidamente, tratou de temas como: o movimento dos educadores e o contexto nacional; as teses da ANFOPE para a formação e a valorização dos profissionais da educação; a configuração das licenciaturas face à nova legislação e o Curso de Pedagogia face à nova legislação.

Em 2005, no meio dos debates, no mês de fevereiro do mesmo ano, o CNE, através de sua Câmara de Educação Superior, baixou - conforme mencionado anteriormente - a Resolução 01/05 estabelecendo as normas para o apostilamento de diplomas dos cursos de graduação em Pedagogia, a fim de proporcionar aos concluintes o direito de habilitarem-se para o exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental, não havendo restrição de carga horária para os cursos concluídos anteriormente à Lei 9.394/96.

Conforme assevera Paiva (2006), no mês de março de 2005, o CNE preparou aquele que parecia ser o desfecho final: divulgou em sua página na Internet, no dia 17 de março, um Projeto de Resolução idêntico ao lançado em 2003, fixando prazo para manifestação pública até um mês após. O referido projeto retratou equívocos claros, como, por exemplo, o de transformar o curso de Pedagogia em um curso de formação apenas para o magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Tal projeto extinguiu da graduação a formação dos especialistas, empurrando-a novamente para a pós-graduação.

Nesse mesmo ano, com o propósito de garantir a mobilização dos profissionais da educação e abrir ampla discussão das Diretrizes Curriculares da Pedagogia, a ANFOPE realiza o seu VII Seminário Nacional em conjunto com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), manifestando o repúdio das entidades reunidas ao Projeto de Resolução sobre as Diretrizes para o curso de Pedagogia apresentado pelo CNE, o qual desconsiderava as concepções e princípios construídos historicamente pelo movimento nacional de educadores. Assim reafirmando os princípios norteadores para a formação dos profissionais de educação e colocando a necessidade de um posicionamento conjunto das entidades nacionais, estas elaboram a “Carta de Brasília”, na qual é proposto um curso de Pedagogia de graduação plena que supere a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura e que forme o pedagogo para atuar

em espaços escolares e não-escolares, na docência, na gestão e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. Dessa forma os debates continuaram.

Com anúncio da terceira revisão da proposta de Reforma Universitária, feita pelo Ministro da Educação, objetivou-se alterar também a tipologia das instituições superiores concebendo a existência de apenas três: Universidades, Centros Universitários e Faculdades, colocando em cheque os ISE e os CNS. Essa nova tipologia viria chocar-se frontalmente com os arts. 62 e 63 da LDB 9.394/96, quando exclui os ISE como um dos *loci* de formação. O desfecho dessa proposta, no entanto, ainda está por vir, o que certamente também afetará a política nacional de formação de professores.

Ainda, no mês de novembro de 2005, o CNE divulgou em seu “site” na internet uma nota afirmando que postergaria a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia por tratar-se de assunto delicado e de interesse nacional. No entanto, o Conselho surpreendeu a todos, quando em 13 dezembro de 2005, resolveu aprovar o Parecer CNE/CP 05/05<sup>24</sup>, logrando encerrar a discussão. Esse Parecer colocou o Curso de Pedagogia numa posição de “supercurso”, tornando o pedagogo uma espécie de “professor generalista” - fazendo de tudo um pouco – e, ainda, remete para a pós-graduação *lato-sensu* as chamadas habilitações, onde todos os licenciados poderão fazê-las.

Conforme salienta Paiva (2006), essa situação trouxe uma outra preocupação: a probabilidade de disputas entre a Pedagogia e o CNS, considerando que o Parecer CNE/CP 133/2001 causou-lhes uma superposição. Ao mesmo tempo em que o referido Parecer permitia às universidades e aos centros universitários o direito de oferecer um ou outro curso, e assim poder formar também o professor para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental - além de, no caso do curso de Pedagogia, poder formá-lo para as demais habilitações - nas instituições de ensino superior isoladas. Entretanto, o CNS passou a ser o único legalmente autorizado a formar os professores para educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, transformando seu egresso em uma espécie de “professor especialista” (PAIVA, 2006), pelo fato de não poder fazê-lo, o curso de Pedagogia, nas aludidas instituições.

Assim, devido ao grande número de instrumentos legais em vigor sobre a formação do professor da educação básica em nível superior, a inesperada decisão do CNE - de pôr fim à

---

<sup>24</sup> Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

discussão sobre as DCN do curso de Pedagogia - não somente causou um choque entre as legislações complementares afins e a LDB, como permitiu também um choque entre elas mesmas, em alguns casos até sobrepondo-as, como no caso do atual Parecer CNE/CP 05/2005 - que deflagra as DCN para o Curso de Pedagogia e eleva a carga horária desse curso para 3.200 h/a - e a Resolução 02/02 do CNE/CP, que estabelece a carga horária dos cursos de licenciatura em no mínimo 2.800 h/a. Neste caso, a quem considerar?

Segundo Paiva (2006), pelo fato do Parecer CNE/CP 05/2005 ter provocado muitas manifestações por parte dos educadores no que diz respeito principalmente ao seu Art. 14 do Projeto de Resolução das DCN – anexo ao Parecer - que remeteu a formação dos especialistas para a pós-graduação *lato-sensu* - o Ministro da Educação não o homologou, restituindo-o ao CNE para reexame.

O CNE, então, considerando as manifestações e as críticas sofridas, estudou mais uma vez o Projeto de Resolução e decidiu pela permanência das habilitações na graduação. Dessa forma, baixou, em 21/02/06, o Parecer CNE/CP nº 03, alterando a redação dada pelo Parecer CNE/CP 05/2005 e firmando essa decisão com respeito à formação dos profissionais da educação. Entretanto, entendendo não se constituírem as chamadas “especializações” um campo de conhecimento privativo apenas dos pedagogos, o CNE resolveu manter o texto original do Projeto de Resolução, que concede o direito de realização de especializações a todos os licenciados, obtidas em cursos de pós-graduação *lato-sensu*.

Por fim, em 15 de maio de 2006, o CNE resolve instituir, por meio da Resolução CNE/CP 01/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, mantendo basicamente o mesmo conteúdo do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP 05/2005, com as alterações feitas através do parecer CNE/CP 03/2006, estabelecendo a docência como eixo central da formação do Pedagogo, podendo ainda, o referido curso, habilitar, em nível de graduação, tanto para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, quanto para supervisão, orientação educacional e administração escolar, ficando facultadas tais habilitações, em nível de pós-graduação, ao critério de cada instituição de ensino, como estabelecido no Art. 64 da LDBEN 9.394/96, onde as referidas habilitações poderão ser realizadas por quaisquer licenciados.

Ao finalizarmos este tópico, consideramos necessário registrar que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário, benfeitor ou sob o discurso da

democratização, expressam sempre contradições, disputas político-partidárias, político-econômicas, concepções de educação diferentes - redefinindo o seu papel reprodutor ou inovador da sociabilidade humana, ou seja, de dominação ou libertação.

## **1.2 - A universidade a distância e o uso de tecnologias: formação?**

### **1.2.1 – Breves considerações sobre a Universidade: da realidade medieval à realidade eletrônica das tecnologias da informação e da comunicação (TIC)**

Pensamos que antes de iniciarmos uma discussão sobre a questão da formação e do atual processo de “universitarização” dos educadores seja necessário tecermos algumas considerações sobre as concepções de Universidade, por entendermos que ela se apresenta como local privilegiado e mais importante de construção do conhecimento e, conseqüentemente, de formação humana. Não é possível discutir a formação sem discutirmos concepções de Universidade.

O primeiro grande modelo de Universidade constitui-se, como se sabe, em Bolonha, Paris e Oxford, a partir dos finais do século XII. Em termos cognitivos, a Universidade caracteriza-se desde logo enquanto *universitas scientiarum*, programa de estudos que visa cobrir a totalidade do saber e que, para isso, o distribui em diferentes faculdades hierarquicamente organizadas de acordo com o programa das sete artes liberais,<sup>25</sup> espelho da estrutura da cognição e matriz da construção do conhecimento na civilização ocidental. O conceito de universidade, então, segundo Paula (2003b, p. 54), “se traduz como uma pluralidade de campos do saber articulados através das práticas inter e transdisciplinares que tornam possível uma unidade na diversidade, ou seja, a universalidade de campos de conhecimento é tomada como uma característica definidora da instituição universitária”.

Sob o ponto de vista institucional, a Universidade configura-se, também desde logo, enquanto *universitas magistrorum et scholarium*. Universidade dos professores e dos alunos

---

<sup>25</sup> O termo artes liberais veio a significar estudos destinados a fornecer conhecimento geral e habilidades intelectuais, ao invés de habilidades mais especializadas ou "profissionalizantes". O conceito de arte dado por Aristóteles -- "a capacidade de produzir com raciocínio reto", ou ainda, "uma disposição suscetível de criação acompanhada de razão verdadeira", nos dá uma pista acerca do significado do termo designativo destas artes, uma vez o seu *produto* ser a liberdade humana. Disponível em [http://enciclopedia.tiosam.com/enciclopedia/enciclopedia.asp?title=Artes\\_liberais](http://enciclopedia.tiosam.com/enciclopedia/enciclopedia.asp?title=Artes_liberais). Acesso em 30/08/2006

reunidos em *nações* que, enquanto expressão do cosmopolitismo cristão, dispõe em geral de autonomia face aos poderes políticos e goza da proteção da Igreja.

Sabemos que este caminho unitário vai ser interrompido em 1548 com a realização do Concílio de Trento e a conseqüente cisão entre países reformados e países católicos. Enquanto nos países reformados a Universidade passa a se apoiar nos poderes políticos, nos países católicos vai estreitar-se a aproximação com a igreja e verificar-se a imposição de uma doutrina. A Universidade (bem assim como os Colégios de Jesuítas que então proliferam) constitui-se como aliada e feroz defensora da ortodoxia imposta pelo poder de Roma. Conseqüentemente, nos países católicos, a ciência moderna terá que ser produzida nas Academias e, portanto, à margem da Universidade.

Conforme aponta Paula (2003b, p. 54-55), “desde seus primórdios, a universidade, enquanto instituição, vem buscando conquistar a sua autonomia frente ao Estado e à Igreja”. A sua história confunde-se com a sua luta pela conquista da autonomia acadêmica, didática, administrativa e de gestão. Para que a universidade desempenhe plenamente o seu papel, ela deve ter autonomia intelectual.

No século XIX, vai ter lugar um acontecimento de capital importância para a história da Universidade. Referimo-nos à primeira grande teorização da idéia de Universidade. Ela tem lugar na Alemanha, em 1810.<sup>26</sup> O modelo alemão aqui descrito se estabeleceu a partir da fundação da Universidade de Berlim, nesse mesmo ano, sob cujo padrão foram reformadas as demais Universidades alemãs. A criação dessa Universidade foi precedida por uma especulação teórica, da qual fizeram parte filósofos, como Fichte, Schelling e Schleiermacher e filólogos, como Wolf e Guillermo de Humboldt, o verdadeiro fundador da Universidade de Berlim (PAULA, 2003b).

Não é intenção deste texto fazer um estudo exaustivo das propostas de Humboldt. Limitar-nos-emos a apontar, com base em alguns estudiosos sobre o assunto (Paula, 2002, 2003a), (Olga Pombo, 1999), os pontos mais significativos da concepção de Universidade que então é consolidada: 1) na continuidade do modelo medieval, a Universidade continua a ser

---

<sup>26</sup> Segundo Olga Pombo (2000), na França, praticamente em simultâneo, sob o domínio de Napoleão (de 1806 a 1808), a Universidade ressurgiu como uma instituição centralizada, um serviço público dependente do Estado e diretamente vocacionado para a formação de quadros superiores. O que vai implicar que a atividade de investigação continuará na França a ser realizada sobretudo nas Academias. Cf. Georges Gusdorf. *L'Université en Question*, Paris: Payot, 1964, pp. 72 e segs.



pensada como *universalidade e unidade dos saberes e dos estudos*; 2) na mesma maneira, *investigação e ensino* continuam a ser pensadas como tarefas inseparáveis. Há uma ênfase na formação geral e humanista, em detrimento da formação meramente profissional. Sobressai uma concepção idealista e não-pragmática de Universidade, em detrimento da concepção de Universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; 3) mantendo-se embora a *estruturação hierárquica* dos saberes, é agora a filosofia e não a teologia (ao contrário do modelo medieval) que ocupa o lugar alto nessa hierarquia; 4) a universalidade corporativa dos professores e dos alunos, característica da Universidade medieval, é transmutada na afirmação da natureza comunitária da relação professores-alunos enquanto colaboradores na procura do conhecimento; 5) a independência face aos poderes políticos que caracterizou algumas experiências medievais é reforçada. A Universidade busca autonomia intelectual, quer face às exigências da produção econômica, quer face ao Estado, embora dele dependa financeiramente. Há um fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não-imediata entre “*intelligentzia*” e poder; concepção liberal e elitista de Universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade; 6) da mesma maneira, a proteção da Igreja, de que se beneficiou a Universidade medieval é agora substituída por um profundo afastamento da Universidade face à Igreja. Todos os assuntos devem poder ser tratados na e pela Universidade, inclusive as questões religiosas. Em outras palavras, na sua essencial liberdade crítica, a Universidade não aceita qualquer subordinação ideológica. Ela é autônoma na escolha dos métodos e prioridades de investigação, orientada sobretudo pelo respeito à ciência e pela procura da verdade enquanto tarefas sempre inacabadas.

Paula (2003b) salienta que no texto de Humboldt, de 1810, intitulado *Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim*, o autor destaca a importância da pesquisa como função primordial da Universidade, ao lado do ensino, concebendo o trabalho científico como livre de quaisquer tipos de injunções e solitário na sua essência.

Para Humboldt (*apud* PAULA, 2002), a Universidade deve afirmar a todo momento o seu papel de busca do conhecimento, deve reivindicar sempre a liberdade de ensino e de pesquisa, independente das pressões externas que porventura possam limitar a sua autonomia. Assim, para o autor, a busca da verdade por meio da ciência torna a pesquisa uma das preocupações fundamentais da Universidade, ao lado do ensino, da formação.

Reiterando a idéia dos fundadores alemães, Jaspers (1959, p. 427) reivindica a importância da pesquisa na Universidade e, mais do que isto, a unidade indissociável entre ensino, pesquisa e formação como tarefa fundamental da instituição universitária. O autor enfatiza a importância da Universidade como instituição integradora dos diversos tipos de conhecimento, cujo papel é atingir a unidade na diversidade de áreas do saber, constituindo um todo integrado. Compete à Universidade captar este “cosmos”, pois ela abrange a totalidade das ciências. É o contato e a inter-relação entre as diversas ciências e entre os diferentes campos de conhecimento que fa-los-á avançar, progredir, sendo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras o lugar privilegiado para a busca e a concretização da inter/transdisciplinaridade, superando a fragmentação do conhecimento (PAULA, 2002).

Para Jaspers, a Universidade se erige como o lugar encarregado de formar sujeitos críticos capazes de se apropriarem dinamicamente e criticamente das heranças ou acervos do conhecimento produzido por acadêmicos de outras épocas, campos de saber e outras experiências vitais. Assim, em suas palavras: “la universidad es la sede en la cual la sociedad y el Estado permiten el florecimiento de la más clara conciencia de la época” (1959, p. 392).

Esse ideal clássico de Universidade, configurado no modelo alemão, voltado para a formação humanista, integral e “desinteressada” do homem, tendo como base uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, vem sendo destruído, já há algum tempo, em prol da racionalização, burocratização, especialização e fragmentação do trabalho intelectual, características estas que se aproximam do modelo norte-americano de Universidade.

Conforme aponta Paula (2003a), no modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente o ensino e a pesquisa aos propósitos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação do ensino superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das Universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário e prático, assim como serviços de uma maneira geral, seguindo a tendência que será apontada adiante.

Sobre isso, Weber (1989), comparando os modelos alemão e norte-americano de Universidade, alerta para o processo de americanização das Universidades alemãs, transformadas em verdadeiras empresas capitalistas estatais. Sobre elas, afirma:

Não podem ser administradas sem instalações, equipamentos e outros recursos em larga escala, e os resultados ali são os mesmos que se vêm onde quer que se estabeleça o tipo capitalista de organização – isto é, a “alienação entre o trabalhador e os meios de produção” (p. 137).

Olga Pombo (2000)<sup>27</sup> aponta três tendências principais que vêm sendo postas para a Universidade: i) desde o começo do século XX, a especialização exponencial do conhecimento, fenômeno que a Universidade, dada a sua qualidade de *locus* do processo de construção e transmissão do conhecimento, necessariamente vai acompanhar. Desta forma, ela vai sendo progressivamente reduzida a um conjunto de faculdades, departamentos, seções, centros, projetos, onde cada disciplina ou programa de investigação vive fechado sobre si mesmo. E ao entregar-se à especialização absoluta, a Universidade se afasta da organização espacial dos saberes, aquela topologia integradora onde as disciplinas podiam questionar os seus fundamentos, interrogar os seus limites, descobrir a sua articulação e convergência; ii) a aproximação entre o mundo do trabalho e a Universidade enquanto exigência decorrente da racionalidade técnica. A Universidade que, no tempo de Humboldt, é o lugar da formação cultural por excelência, vai ser tocada pela exigência de formação de mão-de-obra especializada, dotada das competências necessárias ao desenvolvimento tecnológico e industrial.<sup>28</sup> Isto quer dizer que às Universidades passam a ser atribuídas funções profissionais que eram estranhas aos seus objetivos clássicos. Acrescente-se ainda que, precisamente por causa da necessidade de desempenho dessas *funções profissionalizantes*, as Universidades têm cada vez menos tempo disponível, e até mesmo menos interesse, na reflexão integradora. Elas tendem por isso a ser cada vez mais simples escolas para especialistas, técnicos e profissionais, dando origem àquela relação utilitária com o conhecimento que faz do professor

---

<sup>27</sup> Professora da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Cf. Universidade. Regresso ao Futuro de Uma idéia. In: VALENTE, Odete (coord.). *Itinerários. Investigar em Educação*. Lisboa: CIE, 2000, pp. 903-912.

<sup>28</sup> Cf. Boaventura de Sousa Santos. "Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias". In: *Pela Mão de Alice*. Porto: Afrontamento, 1994, pp.163-201. Como mostra Boaventura de Sousa Santos, mesmo a tão reclamada autonomia universitária tem tido como efeito uma crescente submissão da Universidade a critérios empresariais de eficácia e produtividade (p. 165 e segs.). Da mesma maneira, também, as novas "funções latentes" com que a Universidade tem procurado gerir as suas contradições (segundo Boaventura Sousa Santos, fundamentalmente as seguintes: investigação/ensino; investigação pura/investigação aplicada; educação geral/formação especializada; formação cultural/formação profissional) são ditadas por imperativos de natureza econômica e laboral, nomeadamente, servir de "parque de estacionamento" (lugar de acumulação de títulos como forma de levar os jovens a fazer um compasso de espera antes de entrar no mercado de trabalho) e mecanismo de "arrefecimento das aspirações dos filhos e filhas das classes populares" (p. 166).

um funcionário e do estudante um consumidor;<sup>29</sup> iii) e mais recentemente, a democratização, a Universidade quer-se aberta a todos, independentemente da sua origem de classe. A idéia fundamental é a de que a pobreza não deve ser entrave à aquisição de uma formação universitária. Aberta a todos, a Universidade quer afastar-se do seu passado elitista, melhor dito, quer recusar um elitismo que tinha a sua raiz na origem social dos estudantes, isto é, atenuar o regime segundo o qual a ordem escolar se limitava a reforçar a diferenciação social previamente estabelecida.

Não podemos deixar de mencionar o modelo de Universidade “eletrônica” - assim chamada por alguns - virtual, aberta ou a distância com uso de tecnologias - assim chamada por outros - que vem alcançando enorme espaço, concomitantemente à expansão, em escala mundial, da educação a distância com o uso de tecnologias.

Parece significativo o projeto de uma *Universidade Eletrônica* (UE) que vem sendo defendido pelo Professor Parker Rossman,<sup>30</sup> e que procura apresentar-se como o prolongamento natural da democratização do ensino superior. Uma democratização, não agora interna a cada Estado, mas desejável em nível planetário. Nas palavras de Rossman, a UE quer-se capaz de abarcar “os em breve dez bilhões de habitantes do planeta Terra, incluindo os povos iletrados da floresta virgem brasileira e das mais remotas selvas africanas” (ROSSMAN, 1999, p. 4 ). Pensamos que esse novo modelo acarretará uma profunda transformação na Universidade. Poderemos nós imaginar quais os efeitos de massificação que um tal esforço de democratização no âmbito planetário implicará?

Sem dúvida, fica patente aos nossos olhos que a Universidade está sofrendo o embate de profundas transformações, e já está sendo confrontada com novos e decisivos desafios. Referimo-nos, obviamente, ao impacto sobre a Universidade das novas tecnologias da informação - não podemos perder de vista a influência do Banco Mundial nessa questão.

---

<sup>29</sup> Parece ser esse o sentido da posição de Habermas, a partir das premissas apresentadas em “Ciência e Técnica como Ideologia”. Lisboa: Edições 70, 2001. Continuando a ter Humboldt como pano de fundo, Habermas considera, entretanto, que a Universidade não pode deixar de responder às exigências de profissionalização que caracterizam a nossa atualidade.

<sup>30</sup> Professor da University of Yale, USA é o vice-presidente do projeto GLOSAS/USA, um sistema de universidade global, já em operação, que pretende formar um consórcio global com universidades de todos os continentes, interligadas, via satélite, para oferta de ensino a distância. No artigo “*Blueprints and Road Maps: Architecture for the University in Cyberspace*”, 1999, apresenta detalhes da arquitetura do projeto de Universidade Global. Disponível em: < <http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/Universidade/pross.htm>>. Acesso em: 23/08/2006.

A produção e a divulgação do conhecimento sempre estiveram dependentes da evolução das formas e tecnologias da comunicação. A atividade científica sempre teve como sua sombra um formidável sistema de instituições ligadas por mais ou menos rápidos e poderosos meios de comunicação. No entanto, a Universidade tem que levar a sério a revolução midiática em curso, tomar em consideração um conjunto de novidades tecnológicas cuja evolução, como salienta o Prof. Rossman (1999), não estamos sequer em condições de prever.

A Universidade foi uma das instituições pioneiras na proclamação da revolução informática, no uso dos computadores e na compreensão do papel determinante que os novos meios de comunicação podiam desempenhar enquanto novas formas de aprendizagem e investigação. A verdade porém é que, se por um lado, a Universidade pode ser considerada como importante para a idade da informação, por outro lado, muitas vezes tem ficado à margem das grandes transformações para que ela própria contribuiu.

A sociedade da informação<sup>31</sup> tem se configurado segundo princípios que se regulam, não pelas exigências do processo de construção do conhecimento, mas pela lógica do mercado. A influência desses princípios tem permeado a Universidade, mas, é verdade que é sobretudo dela - instituição na qual a inteligência, a inovação e o acesso ao conhecimento continuam a ser decisivos - que se pode esperar um debate profundo sobre os aspectos não comerciais da sociedade da informação<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Resumidamente, o programa Sociedade da Informação foi desenvolvido por diversos países, no mundo inteiro, com o objetivo de elaborar políticas de inserção no mundo de conexões, tecnologias e globalização muito intensa. A idéia desses países foi a de reunir um grupo de especialistas em diversas áreas do conhecimento para elaborar propostas iniciais para a educação, saúde, cultura, trabalho, transportes, governo eletrônico, política de desenvolvimento científico e tecnológico, entre outras, criando-se o chamado Livro Verde (Green Book). No Brasil, esse programa foi lançado pela Presidência da República em dezembro de 1999, fruto do projeto “Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil”. O capítulo Educação na Sociedade da Informação do Livro Verde trata, com uma certa intensidade, da educação a distância, apontando-a como a metodologia adequada para resolver o problema da qualificação profissional. Disponível em <<http://www.socinfo.org.br>> e <<http://osi.unesco.org.br>>. Acesso em: 30/08/2006.

<sup>32</sup> Pensamos que a Universidade não poderá deixar de investigar as conseqüências cognitivas e políticas da sociedade da informação. Quais os efeitos que as novidades tecnológicas em curso podem ter sobre a construção e transmissão do conhecimento? Sabemos que, para passar pelos novos canais, o saber tem que ser todo ele digitalizado, traduzido em bits ou quantidades mínimas de informação. A pergunta mais radical é então: Será que vamos assistir à redução do conhecimento à informação, promovermos a deformação do ser humano, abandonarmos as formas de saber resistentes a essa tradução?

Em um de seus livros, "The Emerging Worldwide Electronic University" (1993)<sup>33</sup>, o Prof. Rossman sugeriu que a Universidade eletrônica (virtual) iria emergir no final do século XX tal como a Universidade medieval emergiu no final do século XII. Como a Universidade medieval, que *surgiu antes de ser instituída*, também desde a segunda metade do século XX, vêm surgindo inúmeras experiências de Universidades eletrônicas embora não haja (ainda?) nenhum organismo mundial de controle total dessas experiências.

A experiência de Universidade eletrônica mais antiga é de 1972, quando Takeshi Utsumi dá corpo ao projeto *Glosas/Usa* de constituição de uma Universidade com base na tecnologia informática extensível à aldeia global do planeta - *Global Electronic University* (GEU).<sup>34</sup> Muitas outras se lhe seguiram. Podemos destacar duas: a University of the World (UW), 1983, consórcio de 60 Universidades em todo o mundo que estabeleceram entre si a rede BITCOM. Esta Universidade, que vem se estendendo a um número crescente de países, funciona com base em centros nacionais e um escritório central e é gerenciada por um conselho de diretores internacionais (do qual o Prof. Rossman igualmente faz parte) e a *Electronic University Network* (EUN), 1984, a primeira a oferecer cursos com créditos *on line*.

Se fizermos uma rápida pesquisa pela Internet, poderemos detectar centenas de Universidades *on line*, Universidades virtuais, *home-pages* com catálogos, exemplos e descrições de todo o tipo de cursos, módulos, programas universitários, informações sobre graus, certificados e diplomas, formulários para inscrição e pagamento via cartão de crédito, *campi* universitários virtuais, visitas guiadas a esses *campi* virtuais, listas de *links* que parecem já configurar uma imensa Universidade Mundial<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Rossman, P. The Emerging Worldwide Electronic University. Information for Global Higher Education, Westport / London: Greenwood Press, 1993.

<sup>34</sup> Cf. H. Esser e Takeshi Utsumi, "Education for Global Citizenship. A proposed Global (Electronic) University Consortium", *Methodology of Science*, n.º 21, 1988 p. 142-148.

<sup>35</sup> Num desses websites, pode-se mesmo ler: "por causa do massivo número de Universidades *on line* já existentes nos EUA, limitamo-nos aqui à listagem das Universidades *on line* do Kansas" Disponível em <<http://www.kgs.ukans.edu/General/Links/univOther.html>> Acesso em: 30/08/2006. Em Portugal, temos o projeto "Academia Global" . Disponível em <<http://www.academia-global.com>>. Acesso em: 30/08/2006. No Brasil, segundo as palavras do secretário de Educação a Distância do MEC, o projeto Universidade Aberta do Brasil, num futuro próximo, permitirá conexões com outras Universidades virtuais no mundo.

O ciberespaço<sup>36</sup> está já atravessado por inúmeras palestras e cursos universitários. Milhares de estudantes de diferentes países frequentam cursos eletrônicos. Perplexos e maravilhados, vemo-nos já rodeados de imensas bibliotecas *on line*, de livrarias e revistas eletrônicas, de teleconferências, cursos eletrônicos, discussões via satélite, museus virtuais, etc.

A Universidade eletrônica (virtual, aberta ou a distância com uso de tecnologias) é já, neste momento, muito mais do que um projeto. No Brasil, por exemplo, estamos caminhando para a consolidação dessa realidade<sup>37</sup>. Estamos numa fase de consolidação da educação a distância por meio da formação de diversos consórcios de universidades, em diferentes projetos, que têm inserido em suas propostas um modelo caracterizado pelo ensino *on line* via internet. Essa mudança, certamente, irão incidir sobre a formação de professores.

Na gestão do atual governo, os projetos em educação a distância, principalmente, na área de formação de professores e na expansão do ensino superior, vêm ganhando enorme fôlego. Essa afirmação pode ser conferida no próprio discurso de apresentação da Secretaria de Educação a Distância do MEC - SEED, criada para atuar como

(...) agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. A Secretaria de Educação a Distância – SEED representa a clara *intenção do atual governo de investir na educação a distância* (grifo nosso) e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira<sup>38</sup>.

Tal fato pode ser constatado, também, à luz dos dados apurados no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAEAD - 2006<sup>39</sup>. De acordo com esse documento, em 2005 houve aumento em 62% no número de alunos matriculados na EAD, dos quais 59,7% estão em cursos de graduação. Das Instituições de Ensino Superior (IES)

---

<sup>36</sup> Ciberespaço: dimensão ou domínio virtual da realidade, constituído por entidades e ações puramente informacionais; meio, conceitualmente análogo a um espaço físico, em que seres humanos, máquinas e programas computacionais interagem (Ferreira, 2004).

<sup>37</sup> Nos remetemos à análise da formação de consórcios de Universidades, tais como a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), CEDERJ no Estado do Rio de Janeiro e a recente Universidade Aberta do Brasil.

<sup>38</sup> Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=153&Itemid=290>>. Acesso em: 10/08/2006.

<sup>39</sup> A publicação é uma iniciativa da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e do Instituto Monitor, e conta com o patrocínio da Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC). A segunda edição do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD/2006) foi lançada no início de abril de 2006, durante o 4º Seminário Nacional da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED.

credenciadas, 30% foram na modalidade EAD, sendo 44% destas Universidades. O documento revela, ainda, que em torno de 80% dos cursos de graduação a distância são voltados para a formação de professores, e que, entre 2003 e 2004 dobrou o número de estudantes matriculados em cursos de EAD em nível de pós-graduação. Cabe ressaltar também que em abril de 2006 o *site* oficial do MEC apresentava uma lista de 130 IES credenciadas para a oferta de EAD. O ABRAEAD (2007) destaca um crescimento de 36% de Instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino (MEC e CEEs) que praticam EAD e um aumento de 150% no número de alunos que participaram de processos educativos a distância no período entre 2004 e 2006. Os cursos de graduação a distância cresceram 74% entre 2004 e 2005. No mesmo período, o número de vagas na graduação também deu um salto de 274%.

Além destes, outros sinais apontam para o interesse do poder público em ampliar a oferta de ensino nesta modalidade. Nessa direção, importantes eventos, tais como o IV Congresso de Ensino Superior a Distância, ocorrido no mês de maio de 2006, em Brasília, e a 22ª Conferência Mundial de Educação a Distância realizada, no Rio de Janeiro, em setembro deste mesmo ano, foram programados pelo MEC, visando a reunião de subsídios e a formação de consenso para a construção de políticas públicas para a expansão do ensino superior a distância, o que, indubitavelmente, incidirá sobre a formação de professores em nível superior. A 22ª Conferência Mundial de Educação a Distância conquistou lugar entre os mais destacados eventos de educação do Mundo. Numa breve percorrida pela programação da Conferência, foi possível observar que a educação a distância voltada para a formação de professores ocupou um espaço considerável na pauta, circunscrevendo-se, muitas vezes, sob o enfoque de treinamento. De modo geral, a mensagem deixada por este evento, do qual participamos, apontou para o crescimento em escala mundial do ensino superior a distância, inclusive para a constituição, num futuro bem próximo, de universidades virtuais globais<sup>40</sup>.

Uma outra demonstração clara da intenção do governo em ampliar a oferta do ensino superior e, principalmente, para a formação de professores utilizando a EAD, foi a recente criação, por meio do Decreto 5.800/06, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas.

---

<sup>40</sup> Tal mensagem ficou clara em palestras proferidas pelos conferencistas internacionais, dentre eles, o professor JONH TIFFIN, da Victória University – New Zeland., autor do livro “A universidade virtual global”, lançado nesta Conferência Mundial.



No Art. 1º do Decreto de criação da UAB, versa como finalidade: “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (Brasil, 2006). E como objetivo principal: “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Esse discurso pôde ser confirmado em notícia veiculada pelo portal do MEC no dia da assinatura do Decreto:

**“Universidade Aberta é alternativa para qualificar a educação básica”.**

Fonte: Portal MEC (08/06/2006)

A Universidade Aberta do Brasil, instituída por decreto assinado nesta quinta-feira, 8, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tem como objetivo expandir a oferta de cursos e programas de educação, principalmente no interior do país. Por meio da educação a distância, com um custo bem inferior ao da educação tradicional, pretende apoiar as ações de municípios e estados na qualificação dos docentes e dos estudantes brasileiros, utilizando, para isso, a estrutura das universidades federais. Prioritariamente, a Universidade Aberta vai oferecer cursos de licenciatura e formação inicial e continuada para professores da educação básica.<sup>41</sup>

Desde o início da gestão do governo Lula, a EAD vem evoluindo rapidamente no Brasil e gerando diversas experiências de “universitarização”, inclusive anteriores à UAB, como a constituição de diversos consórcios públicos, tais como Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), CEDERJ e outros, visando principalmente atender à chamada dos editais da SEED/MEC para as universidades apresentarem projetos de graduação para a formação de professores.

Será que a própria arquitetura da Universidade, tal como conhecemos hoje com seus *campi*, irá sobreviver a tantas transformações? Nesse contexto, parece estar em jogo a própria idéia de Universidade. Segundo Tiffin & Rajasingham (2007) as universidades convencionais com suas estruturas tradicionais impõem determinados limites ao conhecimento e as universidades virtuais, operando a partir de uma plataforma de telecomunicações de banda larga e global, expandem esses limites por meio da globalização, da democratização e da relativização de todo o conhecimento. Os autores afirmam que “aqueles que defendem ter

---

<sup>41</sup> Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=5135&FlagNoticias=1&Itemid=5279>. Acesso em 08/06/2006.

chegado à verdade, seja ela metafísica ou científica, estão cada vez mais sob a suspeita de que já perderam” (p. 17), pois a verdade é considerada busca pelas verdades, o que se dá por meio do diálogo com outros povos, culturas e civilizações. Nesse sentido, as universidades virtuais estão agilizando, globalizando, democratizando e transformando o conhecimento. Tiffin & Rajasingham (2007) defendem que as universidades precisarão passar por mudanças radicais para se ajustarem a era da globalização, mas defende também a idéia de que “não devem abandonar os universais que as viram sobreviver durante tanto tempo” (p. 21).

### **1.2.2 – A questão da Formação e da “Universitarização”**

Qualquer discussão sobre formação e universitarização, pressupomos, deve passar, necessariamente, pela busca de um conceito e de pressupostos teóricos para uma reflexão orientada sobre a formação de educadores, bem como sobre os saberes docentes necessários para a consolidação dessa formação, passando, ainda, pela observação da dinâmica da concretização dessa formação via universidade.

A palavra formação, em suas raízes etimológicas (FERREIRA, 2004) deixa perceber sua origem no latim *formatione*: “confeção, formação, forma, configuração”. Encontramos também em sua origem no latim: “forma – molde, figura ou aspecto exterior, maneira, modelo, com o significado de notas individualizantes que distinguem um corpo do outro, um objeto do outro”.

Em termos do seu significado, entende-se por formação “a constituição de um objeto, de uma sociedade, maneira pela qual se constitui uma personalidade, um caráter, uma mentalidade ou conhecimento profissional” (BUENO, 1965), ou “ato ou efeito ou modo de formar; constituição, caráter, maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional” (FERREIRA, 2004). Se vistas em conjunto, a origem etimológica e a explicitação do significado nos oferecem uma conotação de construção, mas percebe-se que formação também está vinculada a molde, modelo. A interseção dessas duas facetas do conceito de formação pode ser nuançada com uma breve consulta à literatura. Em relação à literatura, podemos encontrar inúmeras idéias geradas a partir de diversos autores.

Para Adorno e Habermas, o conceito de formação está vinculado à organização social do trabalho. A centralidade da discussão vai privilegiar a organização social do trabalho no capitalismo tardio, com a conversão progressiva da ciência e da tecnologia em forças produtivas. Essa reordenação de forças altera os referenciais, privilegia uma racionalidade produtivista, e o sentido ético dos processos formativos e educacionais transforma-se em instrumento da economia. Pode-se dizer que “a crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna” (ADORNO, 1995, p.16).

A justificativa para as dificuldades que Adorno vê em torno da emancipação estão vinculadas a sua própria concepção inicial de educação. Para ele, a educação não se traduz em modelagem de pessoas, nem na mera transmissão de conhecimentos, mas na produção de consciência verdadeira. Ele vê nisso mais do que uma importância política, uma exigência política; a democracia para “operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p.141-142).

Habermas (1975) apresenta uma visão com um grau de semelhança em relação à de Adorno. Situa a questão da formação no contexto de uma sociedade industrializada em que as demandas do setor produtivo interferem de maneira negativa, no campo formativo. Mesmo com diferenças de enfoque, ambos observam um saber que se instrumentaliza, que se fragmenta, com reflexos na sua produção e na informação, que assim deixariam de dar um retorno à sociedade. Dessa forma, avaliam que a universidade teria falhado no compromisso e na responsabilidade de fazer trocas com a sociedade.

Para Habermas (1975, p.145), a tarefa da formação universitária deve se pautar por uma ciência capaz de refletir sobre si mesma. A questão da auto-reflexão tão enfatizada por ele implica em dizer que a ciência que não se pensa, que não se questiona, fragmenta-se e produz um saber instrumental. A “formação” que advém daí estaria muito longe do preconizado, ou seja, de uma feição crítica, consciente, libertadora. A formação verdadeira seria o seu contrário e propiciaria a profissionalização para o mercado, sem submeter-se a ele.

Os dois autores citados, mesmo que se posicionem de maneira pessimista com relação ao processo formativo no contexto das sociedades industrializadas, sob a égide do capitalismo tardio, deixam entrever na formação uma possibilidade de transformação, de emancipação.

Mesmo submetido ao sistema, o homem pode escapar às limitações que lhe são impostas e transformá-las, transformando-se.

Assim, a formação universitária não pode ser confundida com transmissão de informações e técnicas, por mais novas e avançadas que sejam, tampouco com instrução ou uma simples busca do domínio dos requisitos de uma profissão. Essa formação deve levar os acadêmicos a serem capazes de pensar, de compreender e de recriar a natureza, a sociedade e o próprio homem.

A educação na universidade, fundamentando-se no princípio básico da indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão, característica da formação universitária, deve atentar para sua finalidade precípua de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios postos pela modernização tecnológica, participando efetivamente da vida social, política e econômica, sem, contudo, tornarem-se instrumentos dos novos padrões de exploração do trabalhador pelo capital. Formar, portanto, não é treinar e é uma marca da universidade. O cidadão não se pode deixar seduzir pelo sucesso da ação técnica; esse sucesso "[...] não deve fazer com que se esqueça a criatividade do ser humano" (TOURAINÉ, 1994, p. 218).

É certo que as mudanças impostas pela revolução tecnológica ocorrida neste final de século impõem desafios à educação do homem e, em consequência, impõem também um novo modo de formar educadores que sejam qualificados para promover uma educação que tenha como centralidade da ação pedagógica o sujeito-razão e o sujeito-subjetivação, entendendo sujeito-razão como o ser ativo e centro organizador das coisas do mundo, capaz de conhecer, apreender, avaliar e produzir conhecimento e o sujeito-subjetivação, aquele que participa da sua construção enquanto sujeito.

A formação, então, deve superar a teoria do neocapital humano que impregna os discursos e práticas dos burocratas governamentais adeptos do neoliberalismo, definidores de políticas da educação voltadas para a formação de professores e de currículos como verdadeiros sujeitos otimizadores do mercado. Nas “novas” propostas de formação emergidas a partir da inserção da modalidade de educação a distância nas políticas educacionais, vemos, muitas vezes, a reedição da teoria tecnicista, revestida de neotecnicismo pelo emprego da sofisticação das inovações tecnológicas. Será que, no Brasil, os projetos educativos estão configurados com um viés de racionalidade instrumental?

Em superação à racionalidade instrumental, Habermas propõe um conceito de razão apoiado na linguagem, na contextualização dialógica que os agentes linguisticamente competentes manifestam quando imersos em uma discussão. Nessa concepção, o entendimento se concretiza através do compartilhar de um universo simbólico comum e nos comportamentos que caracterizam e possibilitam relações recíprocas de boa vontade e de intenção em atingir um acordo consensual entre falante e ouvinte. Este tipo de relação rompe com a reflexão isolada entre o sujeito cognoscente e o objeto, abrindo as portas para uma reflexão interativa, fruto de um contexto comunicativo intersubjetivamente compartilhado pelos interlocutores de uma argumentação, no nosso caso pelos interlocutores do processo formativo.

A razão comunicativa amplia a racionalidade para além dos aspectos estritamente instrumentais, isto é, abrange esferas de ação do universo social e pessoal, movendo a possibilidade de discussão e entendimento para questões que dizem respeito à interação simbólica entre os sujeitos, como as de caráter ético-moral.

Paulo Freire (2005) já alertara para a importância, na formação, da “dialogicidade”, que chamou de “essência da educação como prática da liberdade”. Ele afirma, pois

[...] que o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes...(p. 91).

A formação universitária, no sentido de Habermas e Freire, deve superar a racionalidade instrumental. Mas será que a “universidade a distância”, com o emprego das tecnologias substituindo em grande parte os momentos presenciais, no contexto neoliberal, trabalha na perspectiva da racionalidade instrumental ou da razão comunicativa e formativa?

Chauí (1999), analisando a Reforma do Estado brasileiro como responsável pela modernização e racionalização das atividades estatais e transformação de direitos sociais (saúde, educação e cultura) em setores de serviços definidos pelo mercado, se reporta à universidade, apontando nesta uma mudança de condição: de instituição social (ação social, prática social) à organização social (prestação de serviços), como já vimos, idéia inspirada no modelo norte-americano de universidade.

A partir daí, passa a trabalhar com duas categorias: a universidade funcional e a universidade operacional. A primeira voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. A segunda voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Para a autora, “essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo [...]” (p.3). Esse novo papel imposto à universidade, cuja origem das modificações está localizada nas pressões e transformações a que vem sendo submetida, a destrói, em nada a identifica com a universidade clássica, voltada para o ensino e a pesquisa na construção do conhecimento.

Nesse contexto, a universidade estaria de fato formando professores? Importa lembrar que as propostas de formação de professores têm sido marcadas e reconfiguradas no contexto da universidade operacional, sobre a qual Chauí (1999) salienta que:

a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicatas em CD's. [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: formação.

Essa perspectiva nos remete ao entendimento de que a formação fundamentada, necessariamente, nos princípios básicos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que, conforme vimos, caracterizam a instituição universidade desde o seu surgimento, pelo menos enquanto Universidade Moderna, no início do século XIX, parece estar em perigo, mesmo diante de um movimento de escala mundial de “universitarização” de professores (BOURDONCLE, 1994).

Em páginas anteriores, abordamos os motivos político-econômicos que operam impondo inúmeros desafios à educação e à formação de professores no plano mundial. Nesse contexto, muitos países, inclusive o Brasil, deram início a um processo de reforma no modelo de formação, sendo uma característica dessa reforma o estabelecimento da exigência da formação em nível superior, num processo que se pode denominar de “universitarização”.

A “universitarização”, isto é, “o movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades” (BOURDONCLE,1994, p.137) seria uma forma de qualificar melhor a formação e encaminhá-la para a profissionalização. Representa a elevação da formação para o nível superior, visando um aprofundamento dos conhecimentos e um maior domínio no exercício da função. Contudo, nem sempre o fato da formação ocorrer no terceiro grau tem contribuído para estes objetivos. Alguns países, ao passarem a formação para o nível superior, o fizeram de uma forma aligeirada. A “universitarização”, para esses países, se passa fora da universidade, quer dizer a formação se dá na realidade em nível pós-médio, isto é, em instituições de nível superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam a instituição universidade. A pesquisa estaria, pois, vinculada à formação de professores na universidade, aliás para Bourdoncle (1994, p. 139), “a ‘universitarização’ da formação implica que os saberes que são ensinados estejam estreitamente ligados à pesquisa e esse autor enfatiza que não se trata simplesmente de transmitir um saber, mas de criá-lo”.

No Brasil, a promulgação da LDB 9.394/96 põe em relevo a exigência de formação superior para professores. Assim, conforme visto em páginas anteriores, para alcançar esta meta, que envolve inúmeros professores atuando sem formação superior, a utilização de métodos de formação a distância tem sido um dos principais mecanismos recomendados pelo governo. Assim, por meio da formação de consórcios de universidades públicas, o governo brasileiro tem promovido a formação superior utilizando a modalidade a distância na implementação de seus programas, tais como: Pró-licenciatura - Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio que oferece cursos de licenciatura a distância para professores da rede pública em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, sem habilitação na disciplina em que estejam exercendo a docência<sup>42</sup>; o Pro-Docência – Programa de Consolidação das Licenciaturas, viabilizado pelo consórcio UNIREDE (consórcio de 80 instituições públicas de ensino superior), oferece licenciaturas para as séries iniciais do ensino fundamental para professores em exercício sem

---

<sup>42</sup> A Resolução FNDE/CD/Nº 034, de 9 de agosto de 2005 e seus Anexos estabelecem os critérios e procedimentos para a seleção das IES para o Pró-Licenciatura. De acordo com a Resolução, as Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas deverão ser públicas, comunitárias ou confessionais e deverão conceber e/ou implementar, em parceria, cursos de licenciatura, na modalidade de educação a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais.

habilitação legal<sup>43</sup>; e a recente e já mencionada Universidade Aberta do Brasil<sup>44</sup>. No nível dos estados brasileiros, também têm sido constituídos consórcios universitários visando a formação de professores. Temos por exemplo, o Projeto Veredas, em MG, o PEC-formação universitária, em SP, e o CEDERJ, objeto de nossa pesquisa. Sob a chancela das universidades, o governo apresenta os projetos oficiais com um discurso marcado pela égide da democratização e da elevação dos padrões de qualidade na educação, identificando ainda, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como elementos protagonistas da modernização e da qualificação dos professores.

Com base no pensamento de Paulo Freire, questionamos: essa “formação” oferecida aos professores estaria proporcionando-lhes o cabedal científico e os saberes docentes necessários à práxis educativa?

Freire (2003) aborda a questão da formação docente, situando-a ao lado da reflexão sobre a prática educativo em favor da autonomia do ser do educando. Ele incorpora nessa abordagem a análise de saberes que considera fundamentais a uma prática reflexivo-crítica, os quais devem constituir-se em conteúdos obrigatórios à “organização programática da formação docente” (p. 22). O autor considera, primordialmente, que desde o princípio da experiência formadora, o formando, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, deve convencer-se definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção.

Para Freire (2003), educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a História é um tempo de possibilidades. É um "ensinar a pensar certo" como quem "fala com a força do testemunho". É um "ato comunicante, co-participado", de modo algum produto de uma mente "burocratizada". Toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua aplicação prática.

---

<sup>43</sup> O mais recente edital, 11/2006, convocou as Instituições Federais de Ensino Superior para apresentarem suas propostas de cursos até 15/09/2006.

<sup>44</sup> Para a consecução do Projeto UAB, o Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação a Distância – SEED – lançou o Edital nº 1, em 20 de dezembro de 2005, com a Chamada Pública para a seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de educação a distância para a UAB.



Igualmente, para ele, educar é como viver, exige a consciência do inacabado porque a "história em que me faço com os outros [...] é um tempo de possibilidades e não de determinismo"(p.53). No entanto, tempo de possibilidades condicionadas pela herança do genético, social, cultural e histórico que faz dos homens e das mulheres seres responsáveis, sobretudo quando a decência pode ser negada e a liberdade ofendida e recusada. Segundo Freire, "o educador que [...] 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica" (p. 56-57).

Freire (2003) salienta que desde os começos do processo formativo de um educador é necessário que se "vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos (...)"(p.23). Ele insiste na especificidade humana do ensino, enquanto competência profissional e generosidade pessoal, sem autoritarismos e arrogância. Só assim, diz o autor, nascerá um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre a autoridade docente e as liberdades dos alunos, reinventando o ser humano na aprendizagem de sua autonomia. Conseqüentemente, não se poderá separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender.

A idéia de coerência profissional indica que o ensino exige do docente comprometimento existencial, do qual nasce autêntica solidariedade entre educador e educandos, pois ninguém se pode contentar com uma maneira neutra de estar no mundo. Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão, por vezes, até uma ruptura com o passado e o presente. Pois, quando fala de "educação como intervenção", Freire refere-se a mudanças reais na sociedade: "no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde [...]"(2003, p.109), em referência clara à situação no Brasil e noutros países da América Latina.

Para o autor, a educação é ideológica mas dialogante e atenta, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação da aprendizagem entre pessoas com alma, sentimentos e emoções, desejos e sonhos. A sua pedagogia é "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando"(2003, p.10). E é "vigilante contra todas as práticas de desumanização" (p.11). É necessário que "o saber-fazer da auto-reflexão crítica e o saber-ser

da sabedoria exercitada ajudem a evitar a 'degradação humana' e o discurso fatalista da globalização", como ele tão bem diz.

Ainda para Freire, o ensino é muito mais que uma profissão, é uma missão que exige comprovados saberes no seu processo dinâmico de promoção da autonomia do ser de todos os educandos. A esperança e o otimismo na possibilidade da mudança são passos gigantes na construção e formação científica do professor ou da professora que "devem coincidir com sua retidão ética" (2003, p.16).

Estaria a educação a distância dando conta de formar um professor crítico-reflexivo sobre a sua prática, segundo os pressupostos referidos anteriormente?

Pensamos que, o que quer que os professores ensinem e o que quer que os estudantes aprendam, eles necessitam de se encontrar face a face e fitar o olho no olho, em lugares físicos, onde a aprendizagem se desenvolva em lugares heurísticos<sup>45</sup> de circulação da palavra oral em toda a sua riqueza sinestésica<sup>46</sup> e sugestiva. Como disse Paulo Freire (2005, p. 19-21):

a palavra como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas coisas, transforma-as; não é só pensamento, é práxis [...] A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. [...] A palavra, porque lugar de encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo [...] A palavra viva é diálogo existencial.

É certo que, limitada no espaço pela intensidade do som da voz, a palavra oral só percorre distâncias curtas. Mas, por isso mesmo, os falantes tendem a manter-se próximos, ligados entre si pelo convívio, por fortes relações afetivas no interior das quais, fundamentalmente, se pode experimentar a alegria da construção emocional, racional, discursiva e argumentativa de saberes e práticas. Lugar onde o professor se perfila enquanto figura, a nosso ver, insubstituível, quaisquer que sejam os progressos da tecnologia da informação e da comunicação. Se é certo que o discurso do professor não trafega na "velocidade da luz" que caracteriza a tecnologia cibernética, é certo também que a sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na cadeia comunicativa que é o espaço da aula, as diferentes linguagens de que se serve, a forma de olhar, a postura corporal, os gestos, a

---

<sup>45</sup> Relativo à heurística: procedimento pedagógico pelo qual se leva o aluno a descobrir por si mesmo a verdade que lhe querem imprimir.

<sup>46</sup> De relação subjetiva que se estabelece espontaneamente entre uma percepção e outra que pertença ao domínio de um sentido diferente (p. ex., um perfume que evoca uma cor, um som que evoca uma imagem, etc.).

entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e insubstituível de qualquer ensino, afinal ainda somos humanos.

### **1.2.3 – Há uma lógica nos projetos de formação a distância?**

Para além da abordagem acerca da questão da formação, analisar os projetos de formação a distância implica, também, reconhecer a existência de uma lógica que permeia a construção desses projetos.

A lógica que permeia toda a política educacional do MEC, inclusive a de formação de professores, se fundamenta em princípios econômicos, na relação de custo/benefício. O discurso sobre a formação de professores a distância com a utilização das novas tecnologias educacionais nos projetos de formação de professores se dá num cenário político e econômico de reordenamento mundial do capitalismo. Sabemos que as contradições e as crises cíclicas deste modo de produção levam à constituição de “novas” estratégias pela burguesia para o seu enfrentamento.

Marx (1987) nos remete ao entendimento de crise como sendo proveniente das mercadorias criadas na esfera da produção e que não conseguem se realizar na circulação. E a burguesia, para responder a essa crise, age por meio de duas estratégias: a) destruição forçada de uma massa de forças produtivas; b) conquista de novos mercados e da exploração mais intensa dos antigos. Esta última estratégia diz respeito ao conceito de expansão imperialista e fundamenta o atual estágio do capitalismo.

Nesse atual estágio do capitalismo, a educação vem se constituindo como um mercado promissor. Conforme já visto, a partir das várias recomendações do Banco Mundial, o governo brasileiro implementa uma série de reformas na política educacional, adotando como estratégia um marco jurídico que permite fundamentar suas ações. Além dos dispositivos legais já comentados, incorporando ideais de formação docente, queremos ressaltar, neste tópico, o destaque dado à formação a distância por meio da LDB 9.394/96, do Decreto 5.622/05 e do Plano Nacional de Educação (2001), os quais a põem em relevo, associando-a com o indispensável uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC).

O Decreto 5.622/05 regulamenta o Art. 80<sup>47</sup> da LDB, admitindo a oferta de educação a distância em todos os níveis de ensino, inclusive para a pós-graduação *stricto sensu*.

Com fundamento no artigo 80 e nos parágrafos 3º (item III)<sup>48</sup> e 4º do artigo 87<sup>49</sup> da LDB 9.394/96, se consolidaram a expansão e o crescimento dos cursos superiores a distância na área de formação de professores, que começaram a surgir em atendimento à solicitação da Lei, qual seja, a nova LDB considera o nível superior como exigência para a formação dos profissionais da educação, e estabelece que, até o fim da Década da Educação (2006), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Notadamente, a expressão *treinamento em serviço* empregada no Art. 87 traz embutida a concepção de trabalho docente como algo técnico, treinável. Deixa transparecer que a política em vigor, a partir daí, recai no aligeiramento da formação de professores e elege a escola como local de formação. A própria carga semântica da palavra treinamento desconstrói a hipótese de uma política que defenda a formação de um professor prático-reflexivo, uma vez que embute em seu significado a concepção da atividade docente como aquela que possibilita ensinar alguém a cumprir determinada tarefa. Ocorre que a atividade docente é imprevisível e irrepetível, pois cada dia de aula difere do anterior, e cada situação de classe é única, cada aluno, singular. Como bem expressa Virginia Ferrer (1995, p. 230), “as situações educativas são existenciais e não situações técnicas”.

No âmbito do Plano Nacional de Educação<sup>50</sup>, essa visão “tarefeira” parece clara no Capítulo 6: “Educação a Distância e Tecnologias Educacionais”. Ao percorrermos o texto, percebe-se uma supervalorizada aposta nos materiais tecnológicos. Ao que parece, o “novo paradigma de educação” reduz a formação ao treinamento das habilidades desejáveis ao manejo de materiais. Dentre os artigos que expressam essa idéia, destacamos: o Art. 11 - “Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica”; o Art. 16 - “Capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV

---

<sup>47</sup> “ O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

<sup>48</sup> “(...) III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (...)”.

<sup>49</sup> “Até ao fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

<sup>50</sup> Aprovado pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

Escola e de outras redes de programação educacional”; o Art. 19 - “Capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação”; e o Art. 20 – “Capacitar, em cinco anos, 150.000 professores e 34.000 técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação”. Há uma ênfase na incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TIC), sem a preocupação com mudanças concretas das condições de trabalho do professor.

Percebe-se que todas as reformas, na prática, trazem a retórica da profissionalização e a EAD tem sido uma modalidade de ensino apresentada como favorável para minimizar a falta de qualificação dos professores brasileiros.

Como já dissemos no início, na página oficial da Secretaria de Educação a Distância (SEED), é possível perceber, em seu discurso de apresentação dos diversos programas, a centralidade do papel atribuído às tecnologias da informação e comunicação como elementos de ação, transformação e qualidade.

O discurso hegemônico, que tem nos projetos de EAD sua área de excelência, é marcado por um determinismo tecnológico que se expressa através de uma concepção de desenvolvimento social como resultado das inovações tecnológicas, pela inevitabilidade dessas inovações, colocando para os educadores a necessidade de se adequarem urgentemente aos novos paradigmas. Em outras palavras, a base de fundamentação política das argumentações sobre os projetos oficiais se circunscreve à identificação das novas tecnologias de informações e comunicação como as ferramentas que viabilizam a “modernização” e “qualificação” dos professores, inclusive por meio de kits tecnológicos.

O discurso parece querer engendrar uma cultura que aponte para a utilização das novas tecnologias como um caminho inevitável (certamente, esse projeto abre portas para novos mercados). Neste caso, o pensamento humano fica adaptado à lógica do instrumento e a partir do mito<sup>51</sup> sobre a globalização das técnicas, os intelectuais tecnicistas legitimam um determinismo tecnológico: eleva-se ao trono o instrumental e se minimiza o político, o teórico, o desvelamento das intencionalidades que estão presentes nos projetos pedagógicos.

---

<sup>51</sup> Usamos aqui a palavra mito, propositalmente, no sentido de idéia falsa, sem correspondência com a realidade. Bauman (1999) em sua obra *Globalização: as conseqüências humanas*, aponta para a incoerência e as contradições da globalização. Ele mostra que os processos globalizadores não têm a unidade de efeitos que se supõe comumente. Os usos do tempo e do espaço são acentuadamente diferenciados e diferenciadores. A globalização tanto divide como une. O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos é destino indesejado e cruel.

Nesse conflituoso espaço, o Banco Mundial, “guardião do capitalismo”, em mais uma estratégia para legitimar o seu discurso em favor da educação a distância, por meio de tecnologias, vem promovendo pesquisas internas, as quais “mostram que o desempenho dos alunos não depende mais da formação do professor e sim do que chamam de ‘pacotes instrumentais’, ou seja, do livro didático, do material pedagógico, e outros” (FONSECA 1999, p. 73).

Estaria, esse modelo de substituição tecnológica fundado na racionalidade instrumental, constituindo uma possível estratégia para o enfraquecimento da docência e da “dialogicidade”, a que Paulo Freire (2005) chamou de “essência da educação como prática da liberdade”?

Habermas, ao tecer suas considerações acerca do itinerário da racionalidade, seus usos e desvios a partir da modernidade, deixa claro a preponderância do caráter instrumental na coordenação do conhecimento e suas finalidades. Esta mesma racionalidade tende a negligenciar os interesses que não se enquadram na ordenação técnica, taxando-os de irracionais, contingentes e desprovidos de significação .

As prerrogativas da racionalidade instrumental, quando aliadas aos imperativos sistêmicos da sociedade contemporânea, ou seja, a forte burocratização e a hegemonia dos fins econômicos, terminam impossibilitando aquilo que Habermas denomina de espaço comunicativo de ação, *locus* das relações apoiadas no entendimento e na solidariedade.

O ensino na universidade atual está inserido dentro de um processo social de intensificação da racionalidade instrumental. A produção da ciência e da tecnologia é posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico. Não é difícil observar, em nossa rotina acadêmica, que a validade dos conhecimentos, dos saberes, dos valores, das criações, do ser e do fazer humano, está subjugada aos resultados práticos que dela possam se extrair. Essa racionalidade determina o mérito de um resultado quando se ajusta aos ditados da produtividade, da eficácia, da eficiência, da utilidade, da lucratividade. A lógica pragmática contaminou o conjunto dos saberes, definindo os objetos de estudo, especificando as questões a serem pensadas, induzindo o modo de abordagem, discriminando os embasamentos teóricos úteis, delimitando as metodologias eficazes a serem aplicadas, normatizando os resultados que se consideram aceitáveis. Enfim, a crítica cede lugar à demonstração do útil. Sabemos que existem aspectos positivos dentro de uma certa dose de racionalidade instrumental. A eficácia,

a utilidade, a eficiência, etc. têm seu sentido e são referenciais necessários para muitas atividades e formas de conhecimento. Porém, questionamos o imperativo de verdade, subjacente à racionalidade instrumental, que se impõe à sociedade e especificamente aos projetos de formação.

Importa atentarmos para o fato de que os paradigmas da racionalidade instrumental se fundem e confundem, em nosso modelo social, com os objetivos e métodos da racionalidade econômica. Esse novo império ideológico vai penetrando sutilmente nas ações pedagógicas e no conjunto dos saberes. Deste modo, a universidade pode acabar deixando de lado a sua função como uma instituição educativa, estritamente criadora de conhecimento e formadora de pessoas, para adquirir a imagem de uma empresa, no momento em que: desenvolve um produto que vende aos clientes; seu produto deve adaptar-se à lei da oferta e da demanda; deve produzir aquilo que o mercado demanda e compra; seu produto final deve ajustar-se às mudanças de interesse que o mercado e a clientela impõem; o resultado final deve traduzir-se em lucratividade, elevação de benefícios, maximização das vendas, etc. Logicamente que cada universidade possui uma certa autonomia para relativizar ao mínimo ou ao máximo o paradigma da empresa, mas a ditadura da racionalidade econômica, embutida no próprio modelo social, subjugava a universidade ao modelo empresarial.

Por isso, mais uma vez destacamos a nossa preocupação de pesquisa: nesse processo de “universitarização” de professores pensamos ser possível ocorrer processos não de formação, mas de treinamento, onde o “professor aluno” apenas recebe conteúdos e os reproduz, ao revés de construir conhecimentos em virtude da diminuição do espaço crítico face a face produzida pelo fetiche da inovação tecnológica.

## **CAPÍTULO 2**

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

#### **2.1 Puxando os fios históricos e conceituais**

A história da EAD não é tão recente. Alguns compêndios citam as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor, sobre como viver dentro das doutrinas cristãs em ambientes desfavoráveis, como um exemplo dessa modalidade.

De acordo com Oliveira (2003), num passado recente, a EAD era considerada uma modalidade de segunda categoria, desprestigiada, encarada com desconfiança, especialmente no ensino superior. Hoje, com o envolvimento das universidades e com o desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação, que impulsionam seu crescimento, esse quadro vem mudando, tem havido uma maior aceitação, principalmente, no tocante ao ensino superior.

Preti (1996) salienta que alguns fatores explicam e dão sentido a este crescimento, dentre eles, o econômico, o político-social e o pedagógico, se analisados e compreendidos dentro do atual contexto de globalização da economia e de supremacia do neoliberalismo, ou seja, a EAD interessa a muitos. Ao Estado, para expandir rapidamente a formação universitária em todo país; às universidades públicas, como forma de ampliar seus serviços sem precisar construir novas instalações; às instituições privadas de ensino, atraídas pela possibilidade de reduzir seus custos operacionais com uma grande demanda de alunos



virtuais; e, finalmente aos produtores de tecnologia (equipamentos, softwares, etc...), que comemoram um novo mercado. Do ponto de vista dos estudantes, principalmente, os que trabalham e/ou residem em locais distantes das grandes metrópoles, a EAD significa a democratização do acesso ao ensino superior, quebrando as barreiras geográficas.

Para alguns educadores, a educação a distância seria mesmo uma forma de ampliar as oportunidades educacionais e a via mais rápida para a democratização do ensino, superando barreiras espaciais comprováveis, num país de tão grande dimensão quanto o nosso. Para outros ainda é percebida como atividade à margem do sistema educacional, uma forma barata e rápida de ampliar a oferta de cursos, muitas vezes com qualidade duvidosa, ou como espaço predominante da dominação tecnológica, na qual são privilegiados os instrumentos eletrônicos como recursos didáticos, em detrimento da aprendizagem do aluno.

Lima (2001) concebe a EAD a partir de um patamar analítico mais amplo – novas tecnologias na educação superior – que envolve desde a utilização do computador na educação presencial até projetos de graduação e pós-graduação a distância, pressupondo a separação física (tempo-espaço) entre professores e alunos. Acredita, todavia, que a centralidade do debate esteja no “arcabouço” teórico-político que norteia esses projetos.

Outros, como Demo (1998), percebem a EAD com certo ceticismo como uma estratégia de educação de massa, capaz de levar à padronização dos conhecimentos, sem que haja flexibilidade na forma de mediação do ensino, seja para propiciar formas de interagir com o material instrucional, seja para atender aos interesses e necessidades individuais.

Autores como Bauman (1999), Santos (2000) criticam o mito da globalização, do espaço e do tempo contraídos graças à velocidade. Alegam não serem essas circunstâncias uma realidade para todos, pois a velocidade está ao alcance de um número limitado de pessoas, de maneira que, de acordo com as possibilidades de cada um, as distâncias possuem significados e efeitos diferenciados. Dessa forma, a EAD poderia levar à acentuação da exclusão social e não à democratização da educação.

O fato é que diariamente são criados e difundidos inúmeros os cursos a distância, no mundo inteiro, utilizando desde material impresso até a internet ou sistemas de redes similares, como suporte da comunicação pedagógica. Paralelamente, cresce o desenvolvimento de softwares e tecnologias de rede, adaptados para servir a esse mercado em expansão.

### 2.1.1 - Algumas abordagens conceituais

Conhecida desde o século XIX, em sua forma embrionária e empírica, somente nas últimas décadas, a EAD assumiu o *status* que a coloca hoje no centro de atenções e discussões educacionais em um número cada vez maior de países. Podemos dizer que é uma modalidade de ensino-aprendizagem que se consolida, como alternativa pedagógica, nos meados dos anos 70 do século XX, graças às possibilidades do uso mais intenso de tecnologias de informação e comunicação que permitiram “encontros”, interlocuções e, mais recentemente, interações entre alunos/professores/tutores.

Muitos são os autores que já definiram conceitualmente a educação a distância e até mesmo utilizaram, indistintamente, os termos educação a distância e ensino a distância. No entanto, percebemos que há importantes diferenças conceituais entre eles: *ensino* está associado à instrução, transmissão de conhecimentos e informações, adestramento e treinamento, enquanto *educação remete ao processo educativo*, que leva o indivíduo a aprender, a saber pensar, criar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio crescimento. Neste trabalho, adotaremos a terminologia educação a distância por considerá-la de maior amplitude.

Diante do vasto repertório de definições existentes, optamos por registrar algumas das mais consagradas e significativas definições de EAD de acordo com Landim (1997), considerando a magnitude dos estudos de seus autores – originários de vários países e a repercussão que obtiveram nas últimas décadas:

G. Dohmem (1967) - Educação a distância (Forstudium) é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo, onde o aluno se instrui a partir do material que lhe é apresentado; onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do aluno são levados a cabo por um grupo de professores;

M. Moore (1972) - O ensino a distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas.

O. Peters (1983)- O Ensino/educação a distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, assim como o uso extensivo de meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que vivam. É uma forma industrial de ensinar e aprender.

G. Cirigliano (1983) - A educação a distância é um ponto intermediário de uma linha contínua e cujos extremos se situam, de um lado, a relação presencial professor-aluno, e, de outro, a educação autodidata, aberta, em que o aluno não precisa da ajuda do professor.

R. Ibáñez (1984 e 1986) - O ensino a distância é um sistema multimídia de comunicação bidirecional com o aluno afastado do centro docente e ajudado por uma organização de apoio, para atender de modo flexível à aprendizagem de uma população massiva e dispersa.

G. Llamas (1986) - A educação a distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos.

Pery & Rumble (1987) - A educação a distância tem como característica básica o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala.

G. Aretio (1994) - O ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, de professor e aluno, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.

É possível observar que a grande maioria dessas definições foi elaborada analisando-se essa modalidade a partir do ensino convencional, destacando-se, para diferenciá-lo, a distância (espaço) entre professor e aluno e o uso das mídias.

Segundo Belloni (2003), Otto Peters<sup>52</sup>, entretanto, é uma exceção, pois sua definição busca explicar a educação a distância a partir do contexto socioeconômico. Para ele, a EAD é uma forma industrializada de educação, determinada pelo modelo industrial fordista. A produtividade, divisão de trabalho e produção de massa, princípios do modelo fordista, bem como, a própria reestruturação do ensino em consequência da crescente mecanização e automação, justificam sua análise, que é reforçada também por Preti (1996), ao descrever o desenvolvimento da EAD ligado ao interesse de atendimento e à qualificação e especialização dos profissionais às demandas do processo industrial.

A partir dos anos 90, no auge da chamada pós-modernidade, têm-se estabelecido conceitos mais abrangentes e mais abertos, identificando-se duas grandes procedências nas definições: de um lado as teorias cognitivas, especialmente o construtivismo e, do outro, os paradigmas sociológicos e econômicos que são agrupados de diferentes formas: era pós-moderna, era da informação, era da globalização, ou pós-fordismo.

Belloni (2003) afirma que a maioria dos estudiosos concorda que os objetivos e as estratégias de EAD estão sendo (ou devem ser) redefinidos em função de análises e críticas orientadas pelos modelos pós-modernos e desconstrucionistas. Esta redefinição se dá em direção à abertura e afasta-se do “behaviourismo de massa” (STEVENS<sup>53</sup>, 1996: p.249 *apud* BELLONI, 2003), caminha de um modelo de cunho transmissivo e condutivista para um modelo que enfatiza o processo de construção de conhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades exigidas pela contemporaneidade.

Como podemos perceber, deve ser destacada a riqueza de contribuições dos estudos dos autores citados e de muitos outros, no que diz respeito a alguns traços importantes sobre educação a distância: aprendizagem autônoma, comunicação bilateral, difusão de massa, etc.

---

<sup>52</sup> Reitor da Universidade Aberta de Hagen, na Alemanha, durante os anos 70 do séc. XX, e grande especialista em EAD.

<sup>53</sup> STEVENS, K. Have the Shifting Sands of Fordism Resulted in Ground Lost or Ground Gained for Distance Education? In *Distance Education*, v. 17, n. 2, 1996.

### 2.1.2 A evolução histórica: as gerações da educação a distância

Historicamente, é possível situar a EAD em termos de gerações. Não há um consenso em relação a essa divisão: alguns autores dividem a história da EAD em três gerações, outros em quatro, e até mesmo em cinco gerações. A maioria dos autores, no entanto, classificam-na em três gerações da EAD: a primeira geração caracteriza-se pelo ensino por correspondência, modalidade que marca o início da EAD em todo o mundo e principalmente no Brasil na primeira metade do século XX; a segunda geração caracteriza-se pela Teleducação-Telecursos, modalidade que surge no Brasil no final dos anos 70, com transmissão de aulas ou veiculação de programas educacionais pré-gravados por emissoras educativas, preserva o uso de material impresso e incorpora o uso da televisão e de vídeo-aulas, audiocassetes e sistemas de telefonia; na terceira geração encontram-se os ambientes interativos, inovando pelo uso de redes de comunicação interativas, como a Internet e os sistemas de videoconferência, incorporando as mídias anteriores e criando oportunidades para um aprendizado cooperativo *online*. Já os autores que dividem a história da EAD em quatro gerações assim o fazem: a primeira geração é aquela baseada em textos impressos ou escritos à mão; a segunda geração é caracterizada pelo uso da televisão e do áudio. A terceira geração de EAD é caracterizada pela utilização multimídia da televisão, texto e áudio e, por fim, a quarta geração que organiza os processos educativos em torno do computador e da Internet.

Para Taylor (2001), há a emergência da quinta geração da EAD baseada na exploração mais aprofundada de novas tecnologias. Segundo esse autor, historicamente as operações em educação a distância evoluíram pelas quatro gerações que se seguem: primeiramente, veio o Modelo por Correspondência, baseado na tecnologia de impressão; em segundo, o Modelo Multimídia, baseado em tecnologias impressas e audiovisuais; em terceiro, o Modelo de Teleaprendizagem, baseado em aplicações das tecnologias de telecomunicação que forneciam oportunidades para a comunicação síncrona; e, por último, o Modelo de Aprendizagem Flexível, baseado no envio *online* do material via Internet. No entanto, apesar de muitas universidades estarem iniciando a implementação das iniciativas de educação a distância de quarta geração, a quinta já está emergindo. Esta última geração é essencialmente uma derivação da quarta que visa tirar maior vantagem dos recursos da Internet e da *Web*.

Em nosso estudo sobre a trajetória histórica da EAD, embora alguns autores já falem de quarta e quinta geração de EAD, iremos considerar a classificação tradicional das três gerações marcantes: o ensino por correspondência, o início da utilização de meios audiovisuais e o uso de redes de conferência por computador e estações multimídias, a partir dos modelos de produção industrial fordista, neo-fordista e pós-fordista e das concepções educacionais, contextualizando-se, dessa forma, as experiências de EAD em cada época.

Importa lembrar que na história da EAD, ao contrário de outras áreas, percebemos que cada nova tecnologia não descarta as anteriores, pelo contrário: os diversos recursos se complementam. O rádio continua sendo utilizado em lugares de difícil acesso como na Amazônia e o papel, personificando a concretude por meio do impresso, continua quase que imbatível. Tudo isso ao lado das mais modernas invenções para promover a interatividade: *e-mail*, fórum, *chat*, videoconferência etc. Portanto, as tecnologias disponíveis em cada momento histórico influenciam a sociedade e, em particular, a educação.

### **Primeira geração**

O período de 1728, quando surge a primeira experiência em EAD, até meados de 1970, foi considerado como a primeira geração da Educação a Distância. Caracterizada por estudos por correspondência nos quais o principal meio de comunicação era o material impresso, geralmente em forma de guia de estudos, com tarefas e outros exercícios enviados pelo correio, proporcionava pouquíssima possibilidade de interação entre aluno e instituição produtora, limitando-se aos momentos de exames previstos. Nesse período, e tendo seu auge nos anos 20, o fordismo era o modelo dominante do capitalismo.

Segundo Harvey<sup>54</sup> (*apud* Gómez, 2000), este modelo industrial propunha produção de massa para mercados de massa, baseando-se em três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos de produção e baixa organização do trabalho. Nessa época,

---

<sup>54</sup> HARVEY, David. *A Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Educação Cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1993, p.118 – 162.

as iniciativas educacionais eram voltadas para atender principalmente às necessidades deste modelo industrial, numa lógica positivista.

Segundo Peters (2004), a EAD teve como marco inicial o curso notificado pela *Gazeta de Boston*, em sua edição de 20 de março de 1728, de Caleb Philipps, professor de Short Hand, que oferecia material para ensino e tutoria por correspondência.

No entanto, Landim (1997) cita que, em outros vários estudos, encontram-se referências a civilizações antigas, considerando, por exemplo, as cartas de Platão e as epístolas de São Paulo, para difusão do cristianismo, como a primeira iniciativa educacional sem as pessoas estarem face a face.

Inicialmente vinculada à iniciativa de alguns professores, somente na segunda metade do século XIX a EAD começava a existir institucionalmente. Assim, em 1856, Charles Toussain e Gustav Laugenschied criam a primeira Escola de Línguas por correspondência, em Berlim, e em 1858, a Universidade de Londres passa a conceder certificados a alunos externos que recebem ensino por correspondência. Mais tarde, em 1883, começa a funcionar, em Ithaca, no Estado de Nova York, Estados Unidos, a Universidade por correspondência. Em 1891, cria-se na França o Centre Ecole Chez Soi. Em 1898, teve início na Suécia o Instituto Hermond.

A partir do século XIX, esta modalidade toma importância, principalmente, devido às novas configurações socioeconômicas advindas da Revolução Industrial, já que o desenvolvimento técnico e tecnológico colocou alguns imperativos socioeducativos.

No desenvolvimento histórico da EAD, podemos perceber uma relação entre o avanço tecnológico, as condições socioeconômicas e a educação. Segundo Peters (2004), esta modalidade incorpora as novas tecnologias com maior rapidez do que a educação presencial.

No século XX, observou-se um contínuo movimento de consolidação e expansão da EAD. Já em 1911, a Universidade de Queensland, na Austrália, com a intenção de minorar o problema das enormes distâncias, inicia uma experiência para solucionar essa dificuldade. Seguem-se outras, na Noruega, na antiga Rússia, na Nova Zelândia e na África.

Em 1938, realiza-se no Canadá a Primeira Conferência Internacional sobre Educação por correspondência. No ano seguinte, nasce na França, o Centro Nacional de Ensino a Distância (CNED). Trata-se de um centro público, subordinado ao Ministério da Educação

Nacional que, em princípio, como destaca Landim (1997), atende, por correspondência, a crianças refugiadas de guerra.

Nos anos quarenta, os avanços técnicos possibilitam outras perspectivas além daquelas que privilegiavam a correspondência. Assim, em 1947, através da Rádio Sorbone, por exemplo, transmitem-se aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris.

### **A educação a distância a partir dos anos de 1960: segunda geração**

A partir dos anos 60, pode-se observar um período de transição do modelo econômico e de concepções educacionais geradas, principalmente, pela evolução da tecnologia. Nesse período, inicia-se a queda do modelo fordista, que não consegue mais atender ao processo operacional, surgindo novo modelo de produção industrial (neo-fordismo), visando incrementar sua eficiência, com base no uso intensivo das possibilidades geradas pelo avanço tecnológico. Novas formas de organização de trabalho são criadas.

Na educação, o modelo fordista parece também, cada vez menos, atender aos anseios educacionais. Essa transição impulsiona a EAD a buscar novos caminhos na tentativa de superação dos paradigmas da sociologia industrial.

Segundo Belloni (2003), nesse período, passam a coexistir duas tendências: de um lado, um estilo ainda fordista de educação de massa e do outro uma proposta de educação mais flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais.

Nesse contexto, surge a segunda geração da educação a distância, caracterizada pela integração dos meios de comunicação audiovisuais – como o rádio e a televisão, que se estende até o início dos anos 90.

Apesar de se ter registros anteriores de iniciativas com estes modelos, como exemplo, no Brasil, em 1923, só nos anos 60, segundo a maioria dos autores pesquisados, é que se efetivam as maiores experiências com esses novos modelos, como a Beijing Television College na China, o Bacharelado Radiofônico na Espanha e o Open University da Inglaterra,



que representa, como modelo de Universidade Aberta, um importante marco nesse período de transição da primeira para a segunda geração da EAD.

Segundo Landim (1997), com a criação da Open University começam a surgir instituições de nível universitário e não-universitário, assim como associações e redes de educação a distância em vários outros países.

Em 1963, aparece, na França, um ensino universitário, por rádio, ministrado sob a responsabilidade de cinco Faculdades de Letras (Paris, Bordeaux, Lille, Nancy e Strasbourg) e na Faculdade de Direito, para alunos do curso básico.

Na década de 70, observa-se a criação de diversas universidades em outros países como a Espanha, que cria a segunda instituição superior exclusivamente a distância, a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), a exemplo da Open University britânica; Israel cria a Universidade Aberta de Israel; a Alemanha funda a Fernuniversität em Vestfália, iniciando suas atividades em 1975 com dedicação exclusiva ao nível universitário; e Portugal cria o Instituto Português de Ensino a Distância que, em 1988, dá origem à Universidade Aberta de Portugal (ARETIO, 1994).

Sem dúvida, se, por um lado, essas instituições têm contribuído para a formação do consenso de que o atendimento às demandas do ensino superior pela modalidade de educação a distância pode oferecer uma resposta ágil para reduzir os índices de exclusão social, por outro lado, ao estabelecerem como metas estratégicas a conquista de novos mercados<sup>55</sup> na América Latina, apontam para a necessidade de se enfrentar os desafios e as múltiplas questões do processo de globalização.

### **A educação a distância a partir dos anos de 1990: terceira geração**

A partir de 1990, emerge uma terceira geração de EAD que é descrita e caracterizada pela integração de redes de conferências por computador e estações de trabalho multimídia.

---

<sup>55</sup> Conforme discutimos no capítulo 1.

Enquanto até os anos de 1980 a tendência fordista, bem como a tendência por uma proposta mais aberta coexistiam nos moldes de produção capitalista e, conseqüentemente, nas experiências de EAD, a partir dos anos 90 a lógica industrialista de educação de massa começa a perder terreno.

A partir daí, a maioria dos estudiosos afirmam que estão sendo redefinidos os objetivos e as estratégias da EAD orientados pelos paradigmas pós-modernos, numa concepção voltada para um novo fazer em que a inovação, mediação, interação e criação são palavras-chave.

Na visão do modelo pós-fordista, além, da alta inovação do produto e da alta variabilidade do processo de produção, investe-se na responsabilização do trabalho. Isso implica um novo perfil de profissional, muito mais qualificado que no modelo fordista ou neo-fordista.

Portanto, este período caracteriza-se pela ruptura das estruturas industriais hierarquizadas e extremamente burocráticas existentes nos modelos anteriores.

No campo do trabalho, por exemplo, Evans e Nation (*apud* Belloni, 2003), ao criticarem o *industrialismo instrucional* e defenderem a importância do diálogo entre professores e alunos, propõem “novas formas de educação aberta”, o que eles chamam de aprendizagem aberta, aprendizagem flexível, *campus* aberto ou *campus* virtual: características emergentes para a educação a distância.

A maioria dos autores percebem, nas experiências mais atuais, que as novas formas de EAD buscam atender às diversidades de currículos e de estudantes e procuram responder às demandas nacionais, regionais, sem se afastarem completamente dos fatores econômicos. Também salientam que, com o avanço tecnológico e as transformações nos processos de trabalho, a tendência a longo prazo é que a educação como um todo vá tornando-se cada vez mais aberta<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Refere-se ao conceito de educação que tem as características de abertura à diversas clientelas sem restrições. Além disso, a abertura também refere-se a variações individuais em termos de critérios de aprovação e métodos de ensino-aprendizagem. Os sistemas de aprendizagem aberta geralmente utilizam a educação a distância, cujos ambientes permitem a abertura e flexibilidade propostas. Disponível em < <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=230>> Acesso em 11/05/2008.

Atualmente, mais de 80 países nos cinco continentes adotam EAD em todos os níveis de ensino, em sistemas formais e não-formais (LENZ<sup>57</sup> *apud* LOBO, 1998). Aretio (1994) afirma haver, na década de 90, mais de 20 milhões de estudantes vinculados à EAD em todo o mundo, supondo que mais de 10% da população adulta participa desta modalidade educacional, na maioria dos países.

Conforme destaca Barcia (1998), na busca cada vez maior por formação e aperfeiçoamento permanente, a procura pela alternativa de cursos a distância tem sido crescente. Universidades, muitas delas exclusivamente presenciais e com nível de excelência, têm incorporado o modelo de EAD em suas atividades (principalmente a partir dos anos 80), disputando com universidades criadas com exclusividade para o atendimento a distância como a Open University (Inglaterra), a UNED (Espanha), as Universidades Abertas (Portugal e Israel).

Muitos são atualmente os Centros de EAD superior a distância, conhecidos e de prestígio em todo o mundo, Aretio (1994) destaca alguns deles e a sua respectiva data de criação: University of South África – Pretória (1951), Open University Milton Keynes – Inglaterra (1969), Universidad por Radio y Televisión – Polónia (1971), Korea Air and Correspondence University – República de Coreia (1972), Universidad Nacional de Educación a Distancia – España (1972), Free University – Iran (1973), Allama Open University – Pakistan (1974), Fernuniversität - Alemanha (1974), Athabasca University – Canadá (1975), Universidad Estatal a Distancia – Costa Rica (1976), Everyman’s University – Israel (1976), Universidad Nacional Abierta – Venezuela (1977), Sukhothai Thammathirat Open University – Tailândia (1978), Central Broadcasting and Television University – China (1978), Anadolu University – Turquia (1981), Instituto para la Educación a Distancia que coordena os programas de oito universidades – Áustria (1981), University of the Air – Japón (1981), Open Universiteit Heerlen – Holanda (1981), Sri Lanka Open University – Sri Lanka (1981), UNISUR de Bogotá – Colômbia (1982), National Distance Education Centre – Irlanda (1982), Universitas Terbuka – Indonésia (1983), Centre National D’Enseignement a Distance – França (1984), Indira Gandhi National Open University – Índia (1985), National Open University – Taiwan (1986) e Universidade Aberta – Portugal (1988).

---

<sup>57</sup> LENZ, Zilda Benázio. *Refletindo sobre educação a distância*. TV Escola, 1998.

O autor ainda destaca os países que contam com universidades que já registram mais de 100 mil alunos inscritos em cursos através de EAD, como a Turquia, França, China, Índia, Coreia, Inglaterra, Tailândia, Espanha, Indonésia e África do Sul. Pode-se dizer, portanto, que são milhões de cidadãos no mundo tendo acesso ao conhecimento por meio da educação a distância, oferecido por instituições exclusivamente a distância, instituições presenciais que possuem departamentos de EAD e até por instituições presenciais que não possuem nenhum departamento para este fim, mas que o realizam, em parceria com outras.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, novas técnicas são incorporadas, novos e mais complexos cursos são desenvolvidos e a EAD passa a ser utilizada na educação superior, não apenas para cursos de extensão ou preparatórios de exames, mas como estratégia alternativa para cursos de graduação e de especialização.

## **2.2 - Modelos de educação superior a distância**

Otto Peters (2004), destaca os modelos mais adotados no ensino superior a distância, mostrando tendências que mesclam padrões presenciais ao potencial do uso das tecnologias de informação e comunicação, que privilegiam o desenvolvimento do auto-aprendizado e algumas que se situam mais próximas das experiências das universidades abertas e virtuais:

1- Modelo preparação para exame - segundo Peters, trata-se de um modelo no qual a universidade se limita a realizar exames e conferir graus, abstendo-se de oferecer conteúdos de ensino. Segundo o autor, ele não é discutido na literatura da área e muitos profissionais chegam a negar sua existência. Este modelo foi institucionalizado pela Universidade de Londres, fundada no século XIX, para aqueles que não conseguiam ingressar em Oxford ou Cambridge ou para os que moravam nas colônias britânicas. Atualmente, este modelo está sendo desenvolvido e praticado pela Universidade de Nova York, que oferece aos estudantes que fazem os exames o The Regents External Degree (grau conferido pela universidade ao aluno que não estudou nela ou estudou em outra instituição afiliada ou aprovada pela universidade).

2- Modelo multimídia (de massa) - Desenvolveu-se nos anos de 1970/1980 e preconizava o uso regular de rádio e televisão integrados ao material impresso (que pode ser

ou não a mídia principal) e com apoio mais ou menos sistemático aos estudantes por meio de centros de estudo. A Open University britânica levou este modelo à perfeição.

4 - Modelo de EAD em grupo - semelhante ao modelo multimídia. O rádio e a televisão são usados permanentemente como mídia de ensino, principalmente para palestras de eminentes professores. No entanto, elas são assistidas por grupos de estudantes em classes obrigatórias para isso, seguindo as orientações/explicações de um instrutor. Após, discutem o que ouviram e o que assistiram, fazem tarefas e testes. Não há material impresso desenvolvido. É adotado na China (Universidade Central por Rádio e Televisão), Japão e Coreia.

5 - Modelo do aluno autônomo - Objetiva o desenvolvimento da aprendizagem independente. Nele, os estudantes organizam a aprendizagem e assumem tarefas curriculares: são responsáveis pela determinação dos propósitos e objetivos, pela seleção dos conteúdos; pela decisão de quais estratégias e mídias querem empregar e pela avaliação de seu aprendizado. O objetivo é substituir a exposição de conteúdos, encorajando os alunos a adquiri-los por si mesmos. Peters não o considera um modelo de EAD, pois não atinge um grande número de alunos. Um professor poderá apoiar apenas de 20 a 30 alunos. Mesmo assim, ele o menciona. O Empire States College usa este modelo como base.

6 - Modelo de EAD baseado em rede - nele, trabalha-se em ambiente informatizado de aprendizado, no qual os alunos têm acesso aos programas didáticos e aos bancos de dados mais remotos que possam conter informações revelantes, podendo trabalhar *off-line* ou *on-line*. Seminários, *workshops*, reuniões com tutores e orientadores, grupos de estudos ou bate papo com colegas: todos realizados em ambiente virtual. Peters aponta como principal vantagem o fato de constituir um desafio no desenvolvimento de novas formas de aprendizando. Utilizado pela University of Maryland University College (UMUC-EUA) no curso Máster of Distance Education.

7 - Modelo de ensino em sala de aula estendido tecnologicamente - nesse sistema, o professor dá aula em uma sala (ou estúdio) da faculdade, sendo a mesma transmitida para duas ou mais salas de aula. Muito utilizada em universidades norte-americanas com mais de um campus. O pressuposto é que o melhor modelo para ensinar é o usado nas universidades tradicionais, o que nos EUA significa um palestrante à frente de um grupo de estudantes. Eugene Rubin, chefe do Instituto de Educação a Distância da University of Maryland

University College admite algumas desvantagens: o número de salas conectadas é limitado; os alunos nas salas conectadas têm a sensação de estarem alienados da sala de aula principal; as palestras freqüentemente são consideradas chatas, pois os palestrantes não recebem orientações sobre o processo e comportam-se como numa sala de aula “normal”. O sucesso deste modelo reside, provavelmente, no fato de não se diferenciar muito (para os professores) do modelo tradicional. Economicamente é vantajoso: um professor atinge muito mais alunos. Não exige a dedicação que outro modelo de EAD necessita na elaboração dos materiais. Além de sua ampla utilização nos EUA, este modelo tem se espalhado pelo mundo, especialmente na Austrália.

8 - Modelos híbridos - essa proposta baseia-se na escolha de elementos diferenciados, presentes em cada um dos modelos anteriores. Sua aplicação pauta-se em uma avaliação das condições de possibilidade econômica, social e da clientela, e na possibilidade de combinar a EAD, a aprendizagem em ambiente informatizado e discussões presenciais em espaços acadêmicos, para que os alunos do processo a distância também possam participar do processo científico e de criação do conhecimento que ocorrem nestes espaços.

Aqui no Brasil, apesar de alguns traços diferenciadores, as nossas experiências em ensino superior, como aquelas desenvolvidas pela UNIREDE e pelo CEDERJ, podem ser enquadradas nos modelos híbridos, que adotam diferentes mídias. O CEDERJ, em específico, procura garantir um sistema de tutoria bem organizado no âmbito da tutoria presencial (aquela exercida nos pólos) e da tutoria a distância (aquela exercida na universidade consorciada).

### **2.3 As experiências de educação a distância no Brasil**

Muitos autores afirmam que a primeira experiência de EAD<sup>58</sup>, no Brasil, não foi realizada pela via impressa, mas pelas ondas do rádio. Em 1923, Edgar Roquette-Pinto e um grupo de professores fundaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que transmitia programas de literatura, lições de radiotelegrafia e telefonia, línguas e outros. Em 1936, tornou-se a Rádio Ministério da Educação e Cultura. Ela possuía caráter educativo e cultural e representou uma ação pioneira no campo da EAD (PFROMM NETTO, 2001, p.45). O rádio

---

<sup>58</sup> Inexistem registros precisos acerca da criação da EAD no Brasil.

foi o veículo com maior tempo de uso para iniciativa em EAD no Brasil. Em seguida, temos algumas experiências feitas pela Marinha do Brasil, onde primeiro curso à distância foi oferecido na modalidade de Ensino por Correspondência pela Escola de Guerra Naval em 22/12/1939.

Ainda em 1939, foi criado o Instituto Rádio-Monitor, com a preocupação de utilizar o rádio para ensinar, seguindo-se as experiências do Instituto Universal Brasileiro, empresa particular que oferecia ensino a distância de caráter supletivo, além de cursos profissionalizantes, através de correspondência, a partir de 1941.

Na década de 50, outras instituições, motivadas pela necessidade de democratização do saber, reconhecem o papel importante do ensino por correspondência, pelo grande número de indivíduos que alcança.

No âmbito da formação de um segmento da sociedade que estava fora dos bancos escolares, podemos citar projetos como o curso Madureza, criado a partir de 1961, e o Projeto Minerva, a partir de 1971, que investiam na conjugação de recursos tecnológicos. O Madureza era dirigido às classes menos favorecidas e seu curso era transmitido via rádio e televisão. O Projeto Minerva era veiculado pela rádio MEC e contava com o complemento de material impresso. Seu objetivo era promover o ensino primário até o ginásial.

Outra iniciativa que merece destaque é o Movimento de Educação de Base (MEB, 1956), projeto idealizado e conduzido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB -, cuja preocupação precípua era a alfabetização e o apoio à educação de milhares de jovens e adultos por meio de escolas radiofônicas. À época recebeu a colaboração do Ministério da Educação e Desporto, mas acabou extinto no período de 1964 com a ditadura militar, quando foram inibidas as utopias libertárias educacionais, já que os pressupostos teórico-metodológicos do movimento eram também o de promover a cidadania crítico-participativa e a visão humanista da educação.

Outras iniciativas voltadas para a EAD se seguem no final da década de 60, tais como: a TV Educativa do Maranhão; TVE do Ceará com o programa TV Escolar; a Fundação do Instituto de Radiofusão do estado da Bahia (IRDEB); a FUBRAE (Fundação Brasileira de Educação); o CEN (Centro Educacional de Niterói) criado no Estado do Rio de Janeiro; e o CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília) em Brasília; em São Paulo, é criada a

Fundação Padre Anchieta; e em Porto Alegre é instalada a Fundação Educacional Padre Landall de Moura (PETRI *et al.* 1996).

Nos anos 70, privilegiou-se o suporte televisivo, sendo produzidos sofisticados programas com altos investimentos, como por exemplo: Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), lançado no Rio Grande do Norte, marcando a primeira experiência por satélite para fins educacionais no Brasil; Telecurso 2º grau, numa parceria entre a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho (TV Globo); Projeto Minerva (rádio educativa), criado pelo Governo Federal, oferecia diferentes tipos de cursos para os níveis de primeiro e segundo graus; o Projeto Conquista e o Curso João da Silva, que foram considerados pioneiros no Brasil e no mundo com seu modelo em formato de telenovela (PRETI *et al.* 1996).

Ainda nesta década, destaca-se o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e na área de formação de professores é apresentado, como um projeto de impacto, o Programa LOGOS, que em 13 anos (1977 – 1991), qualificou cerca de 35.000 professores em 17 estados, embora basicamente por meio de material impresso.

No âmbito do ensino superior, em 1980, a Universidade de Brasília cria os primeiros cursos de extensão a distância, sendo a instituição pioneira de nível superior no País a se vincular a esta modalidade. Hoje conta com o chamado Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD).

Na última década do século XX, a oferta de cursos de especialização começou a se generalizar e, logo em seguida, alguns cursos de graduação, em universidades públicas, começaram a ser ofertados. A UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso) é citada como uma universidade de destaque na década de 90. Por intermédio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação, inicia, em 1995, dois programas pioneiros: o primeiro Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental no Brasil, oferecido a quase 10.000 professores e o Curso de Especialização para a formação de Orientadores Acadêmicos em EAD.

Merecem destaque o trabalho atual da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), com seu Laboratório de Ensino a Distância (LED), a Universidade Virtual Pública do Brasil/UNIREDE e o Consórcio de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de



Janeiro/CEDERJ (consórcio de seis universidades públicas situadas no Estado do Rio de Janeiro), objeto de nosso estudo.

Ações governamentais também se destacam nesta década. Uma importante realização foi a criação da Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED, na metade dos anos de 1990, cujos principais programas destacaremos mais adiante.

Considerando este breve histórico das iniciativas que se valem da EAD, podemos considerar que ela é uma modalidade de educação que está cada vez mais presente em nosso cotidiano, fortemente impulsionada por fatores econômicos, políticos e pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Atualmente, aparece no discurso oficial da SEED/MEC como uma alternativa concreta para o enfrentamento de problemas de falta de acesso à educação nos diferentes níveis de ensino. Transparece a crença de que o sistema tradicional de ensino presencial não será capaz de democratizar a educação em um país com dimensões continentais e com *déficits* educacionais historicamente acumulados.

Para os formuladores de políticas educacionais, há evidências que comprovam a contribuição positiva que as tecnologias de informação e comunicação podem propiciar na ampliação do acesso à educação e na melhoria de qualidade de materiais didáticos a custos menores, especialmente, para atendimento de grandes massas e regiões distantes, em comparação com modalidades tradicionais de ensino e aprendizagem.

Muito além de ser um meio de superar problemas emergenciais ou forma de enfrentar questões de espaços territoriais, esta modalidade de educação conquistada, progressivamente, espaços junto aos diversos sistemas acadêmicos e educacionais.

Adiante, mencionaremos os principais programas educacionais que se utilizaram da modalidade de educação a distância. Muitos deles nasceram de iniciativas particulares. No conjunto, todos eles colaboraram para que a modalidade de educação a distância avançasse. E isso só foi possível, também, graças ao papel desempenhado pelo Estado na formulação de políticas de educação a distância.

## **2.4- O Estado e a formulação das políticas de educação a distância**

Os projetos políticos e o marco regulatório estabelecidos pelo Estado, no que tange à educação a distância, evidenciam a percepção dos órgãos governamentais e até mesmo da sociedade em geral de que a modalidade de educação a distância está se tornando parte integrante das soluções para os problemas do sistema nacional de educação, o que é demonstrado pelo seu crescimento vertiginoso nesta última década.

Até a década de 1960, iniciativas educacionais de utilização de tecnologias ocorrem, principalmente, fora do controle normativo governamental. A partir daí, começam a surgir as primeiras normas sobre EAD, sendo as mais importantes o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei n. 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71), que permitia que o Ensino Supletivo fosse ministrado por meio de outros meios de comunicação. Paralelamente ao papel de normatização dessa atividade, são criados as primeiras estruturas e os primeiros programas voltados para esta modalidade de ensino.

Assim, com o objetivo de coordenar e apoiar a teleducação no Brasil foi criado, na estrutura do MEC, o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), substituído, anos depois, pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT). Em 1992, o MEC criou em sua estrutura a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e, em 1996, a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED).

Até a criação da SEED-MEC, no entanto, muitos programas de EAD foram implantados, alguns com participação do poder público, outros por iniciativas isoladas, utilizando a correspondência, o rádio, satélite e televisão. Tais iniciativas fazem parte da experiência brasileira em EAD, uma trajetória que vem sendo construída historicamente e acumulando conhecimento e tentando aumentar perante a opinião pública a sua legitimidade e credibilidade, o que será fortemente favorecido pela política dos órgãos oficiais, a partir da década de 90.

Com efeito, as primeiras medidas no sentido de se formular uma política nacional de EAD surgem a partir de 1993, com a assinatura do Protocolo de Cooperação n. 3/93, assinado entre o MEC e o Ministério das Comunicações (MC). Participaram desta iniciativa o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o Conselho de Secretários de

Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O leque de parcerias foi ampliado pelo Convênio n. 6/93 MEC/MC/EMBRATEL, com a participação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), do Ministério da Indústria e Comércio (MinC), CRUB e UNDIME. Ainda em 1993, por meio do Acordo de Cooperação Técnica 4/93 – MEC/UnB, foi criado o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD), coordenado pela UnB, para dar suporte científico e técnico para a EAD, permitida a dedução do valor de tarifas para programas de EAD, por meio do Decreto que criou a Televisão para a Educação<sup>59</sup>.

Esse conjunto de ações governamentais propiciou as condições esperadas para a criação, pelo Decreto n. 1237, de 6/9/94, do Sistema Nacional de Educação a Distância, que ficou temporariamente sob a responsabilidade de uma Subsecretaria de EAD, diretamente vinculada à Secretaria de Comunicação da Presidência da República.

Em 1996, pelo Decreto n. 1917/96, de 27/05/96, foi criada, dentro da estrutura do MEC, a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED), que assume o papel de articular as ações governamentais, alocar recursos para a implementação de novos programas e, sobretudo, estabelecer um marco regulatório para o setor.

A criação da SEED sinalizou para a sociedade em geral, para as Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, e para o setor corporativo que a modalidade de Educação a Distância acabava de adquirir um novo *status* no âmbito do MEC e das políticas públicas.

#### **2.4.1 A estrutura e o papel da SEED<sup>60</sup>**

Creemos ser importante destacar o papel da SEED/MEC na consolidação da educação a distância no Brasil, pois, por meio das ações governamentais que vem desenvolvendo, tem contribuído sobremaneira para que o tema da educação a distância seja pesquisado, discutido e amplamente debatido. Educadores, pesquisadores, dirigentes corporativos e empresários do setor educacional começaram a se apresentar na cena dos debates, cada um deles sublinhando

---

<sup>59</sup> As informações contidas nesse parágrafo foram obtidas na 22ª Conferência Internacional de Educação a Distância, realizada em setembro de 2006, na cidade do Rio de Janeiro.

<sup>60</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 17/01/2008

seus próprios interesses. A comunidade educacional, na medida em que políticas são anunciadas e propostas implementadas, começou a se movimentar, contribuindo com suas críticas e sugestões, acompanhando de perto cada ação do poder público.

As primeiras ações da SEED/MEC são voltadas para a reformulação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo): divulga o documento básico “Programa Informática na Educação” e realiza *workshops* para apresentar, analisar e discutir as diretrizes do Programa, que instalou laboratórios de informática em Escolas de todo o País.

A SEED encontra-se articulada com outras secretarias e órgãos do MEC e tem vários programas em andamento, visando garantir aos educadores, aos alunos das escolas e ao público em geral a democratização do acesso e o domínio das novas linguagens de informação e comunicação, fomentando e implementando políticas de inclusão digital, em torno de vários programas.

Recentemente, a SEED foi reestruturada tendo em vista maior articulação entre suas frentes de trabalho e atuação, merecendo destaque a criação de um Departamento de Políticas em Educação a Distância (DPEAD), além dos Departamentos de Produção e Capacitação (DPCEAD) e o de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC).

A Diretoria de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância, antigo Departamento de Produção e Capacitação em Programas de Educação a Distância – DPCEAD, tem como atribuições essenciais o fomento e o desenvolvimento de projetos relativos à produção de conteúdos e à produção em diversas mídias, e o apoio a programas a distância de formação inicial e continuada dos profissionais da educação no que diz respeito às tecnologias da informação e da comunicação.

A Diretoria de Infra-estrutura em Tecnologia Educacional, antigo departamento de Infra-Estrutura Tecnológica em Educação a Distância (DITEC), tem como competências planejar e coordenar ações de implementação de infra-estrutura necessária aos projetos de tecnologia educacional da SEED; pesquisar e desenvolver projetos de tecnologia digital definindo e atuando nos serviços de suporte e manutenção de seus recursos físico-tecnológicos para apoio aos programas de educação a distância; e implementação das tecnologias da informação e da comunicação.

A Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância, antigo Departamento de Políticas em Educação a Distância – DPEAD, integra a estrutura organizacional da Secretaria de Educação a Distância do MEC e tem por objetivos planejar, coordenar e implementar ações que visem à disseminação de metodologias educacionais inovadoras, baseadas em tecnologias de informação e comunicação, para aperfeiçoamento da educação presencial, bem como da educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino. O DPEAD colabora para o estabelecimento e consolidação da legislação e regulamentações pertinentes à educação a distância, em estreita interlocução com a sociedade brasileira. Por intermédio do DPEAD, a SEED tem desenvolvido parcerias com as Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, com universidades, organizações governamentais e não-governamentais e com associações ligadas ao setor, para desenvolver programas considerando as diretrizes curriculares nacionais e as diferentes linguagens e tecnologias de informação e comunicação, e fortalecer a educação a distância no País.

### **Principais programas da SEED<sup>61</sup>:**

Atualmente, os programas de EAD que estão em andamento evidenciam os resultados da ação governamental no sentido de promover o desenvolvimento da modalidade de educação a distância. Os programas mais expressivos são brevemente descritos, a seguir:

1) A *Universidade Aberta do Brasil (UAB)* é um projeto construído pelo Ministério da Educação, por Empresas Estatais e pela Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para oferta de cursos e programas de educação superior a distância, em parceria com as Universidades Públicas, por meio de consórcios nos Estados da Federação. O projeto faz parte das atuais políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal para a área de educação, especialmente, de programas voltados para a expansão da educação superior com qualidade e promoção de inclusão social. Assim, o projeto reafirma o caráter estratégico da educação superior e do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação para o crescimento sustentado do País. A UAB faz parte das políticas estratégicas para universalizar o acesso ao ensino superior e desconcentrar a oferta nos grandes centros urbanos, proporcionando uma alternativa para atender às demandas por educação superior.

---

<sup>61</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 17/01/2008

2) O *E-tec-Brasil* é um programa de formação profissional técnica de nível médio a distância, cujo edital foi lançado em 2007, dispondo sobre o Programa *Escola Técnica Aberta do Brasil*. Tal iniciativa constitui-se uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação e visa levar cursos técnicos a regiões distantes das instituições de ensino técnico e para a periferia das grandes cidades brasileiras, incentivando os jovens a concluírem o ensino médio.

3) A *TV Escola* reúne em sua programação diária, para professores e alunos, documentários, debates, séries e programas educativos produzidos no país e no mundo. São 17 horas de programação, com horários alternativos, de forma a permitir às escolas diversas opções para gravação de vídeos educativos. De acordo com a SEED, por meio da TV Escola é possível capacitar, atualizar, aperfeiçoar e valorizar os professores e alunos da rede pública de Educação Básica, com foco no enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, mais de 80 mil escolas públicas do País recebem a programação da TV Escola por meio de sinal analógico, digital ou DVD atendendo, com isso, cerca de 70% da rede pública brasileira. Desde 1996, já foram veiculados mais de seis mil programas, direcionados a diversas faixas de ensino.

4) *O Guia de Programas da TV Escola* é uma publicação impressa que reúne todas as séries e programas veiculados entre 1996 e 2004. Contém informações importantes como sinopse, ficha técnica, ano de produção e sugestões de atividades.

5) *O e-ProInfo* é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (AVA) desenvolvido por equipes do MEC para atender a demandas de capacitações presenciais e a distância. Utiliza tecnologia baseada em Internet, apoiada em soluções de *software* livre, com independência de requisitos para sistema operacional e banco de dados. Nele podem ser realizados cursos *on-line*, reuniões de trabalho, projetos colaborativos e outras formas de apoio a distância ao processo de ensino-aprendizagem. O e-Proinfo oferece várias facilidades para as instituições usuárias, como desenvolvimento e realização de ações educativas a distância, possibilidade de compartilhamento de conteúdos e autonomia na administração do ambiente. É um serviço gratuito para órgãos públicos.

6) *O Portal Domínio Público*<sup>62</sup> é uma biblioteca digital voltada para a disponibilização na Internet de obras literárias, artísticas e científicas, na forma de textos, sons, imagens e

---

<sup>62</sup> Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em 17/01/2008.

vídeos. Seu acervo é constituído por obras que se encontram em domínio público ou obras que contam com a devida licença por parte dos titulares dos direitos autorais. O sistema, desenvolvido em *software* livre, possibilita a consulta ao acervo por diferentes tipos de entrada. A abrangência do acervo e a facilidade de acesso fazem do Domínio Público uma referência cultural e educativa para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral. O Portal conta, atualmente, com 14.000 obras em seu acervo.

7) *O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)* é um programa desenvolvido em cooperação com Estados, Distrito Federal e Municípios com a finalidade de democratizar o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas de ensino básico. A filosofia do programa está centrada na inserção das tecnologias da informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem, integrando computador, Internet e mídias ativas no processo de ensino e aprendizagem, para apoiar o desenvolvimento de conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação. É um programa destinado a professores, alunos, técnicos e gestores para que possam ensinar, aprender e gerenciar as ações educacionais utilizando as tecnologias. O ProInfo também apóia as escolas no desenvolvimento de projetos comunitários, facilitando o acesso aos laboratórios de informática para pais de alunos e outros membros da comunidade em torno da escola que, dessa forma, constitui-se em espaço de inclusão digital. A face mais visível do Programa é a instalação de Laboratórios de Informática nas Escolas públicas e a criação de Núcleos Tecnológicos de Educação (NTEs).

8) *O programa Rede Interativa Virtual de Educação (Rived)* oferece a alunos e professores conteúdos pedagógicos multimídia que facilitam a compreensão e interpretação de conceitos; desafiam os estudantes a solucionar problemas complexos e a discutir estratégias; motivam os professores a utilizar novas tecnologias em sala de aula e oferecem temas que dão oportunidades para a reflexão e discussão de problemas que envolvem questões éticas e de impacto social. As atividades pedagógicas digitais do Rived evidenciam os aspectos lúdicos, de interação e de experimentação que deveriam estar presentes em qualquer processo de aprendizagem significativa.

9) *O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação)* é um curso a distância, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os Estados e Municípios. Destina-se aos professores que, sem a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, encontram-se lecionando

nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública de ensino do país. O programa, em funcionamento desde 1999, já formou quase 30 mil docentes, nas diversas regiões do País.

10) O *Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil)* é um programa, na modalidade de ensino a distância, voltado para a habilitação de professores sem a escolaridade necessária para atuar no magistério em nível médio na modalidade Normal. O programa estabeleceu como meta inicial atender sete mil professores, proporcionando aos docentes sem habilitação que estão atuando em instituições de educação infantil o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática profissional.

11) O programa *Mobilização pela Qualidade da Educação (Pró-Letramento)* é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries/anos iniciais do ensino fundamental. A meta era expandir o programa para outros estados, alcançando, até o final de 2007, 400 mil professores.

12) O programa *Pró-Licenciatura* teve sua origem em negociações entre a SEED e a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), com o objetivo de viabilizar a oferta de cursos de licenciatura a distância, especialmente para a formação de docentes para as áreas com carência na educação básica. Até 2009, o Pró-Licenciatura deverá ofertar 140.000 novas vagas para formação de professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio.

13) O projeto *Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais (Pró-Libras)* tem por metas principais a formação e a consolidação de rede nacional de oferta de formação de professores para o ensino da linguagem de sinais, por meio de curso a distância, visando atender às demandas nacionais por docentes e tradutores de Libras.

14) O *Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (Papad)* é um programa desenvolvido pela SEED, em parceria com a CAPES, para incentivar a pesquisa, a produção de conhecimento e a inovação em tecnologias educacionais, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, pela incorporação didático-pedagógica das novas tecnologias da informação e da comunicação.



15) O Programa *Mídia Escola* tem por objetivo divulgar produções de alunos de escolas públicas, com supervisão dos professores, utilizando as tecnologias de informação e comunicação. A intenção é incentivar alunos, professores e gestores escolares à criação e produção de conteúdos educacionais, integrando as tecnologias como estratégias de modernização e facilitação do processo de ensino e aprendizagem.

16) *Mídias na Educação* é um programa a distância, com estrutura modular, com o objetivo de proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação - TV e vídeo, informática, rádio e impressos - de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem, aos profissionais de educação, contribuindo para a formação de um leitor crítico e criativo, capaz de produzir e estimular a produção nas diversas mídias.

17) O *Projeto Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental* resulta da articulação institucional entre a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância. Seu objetivo é fomentar um curso de especialização *lato sensu*, a ser organizado e ofertado na modalidade a distância.

#### **2.4.2– O marco regulatório da educação superior a distância no Brasil**

As ordenações legais com relação à modalidade da EAD constituem indicadores de um movimento que vem procurando estabelecer parâmetros para o seu desenvolvimento em diferentes níveis. Especificamente, no caso do ensino superior, a potencialidade da EAD torna-se objeto de discussão tendo em vista uma política de democratização de ensino que deve, ainda, buscar soluções para os problemas decorrentes de uma defasagem histórica nesse campo.

Importa lembrar, que, como já discutimos em capítulo anterior, essas ordenações legais elaboradas pelos governos brasileiros, principalmente, a partir dos anos de 1990, reflete um alinhamento das políticas de ensino desenvolvidas por esses governos às recomendações de organismos multilaterais expressas em diversos documentos, relatórios que projetam um modelo de educação direcionado principalmente para os países em desenvolvimento. Nesses documentos, a educação a distância é apontada como um meio eficaz para aumentar, a um

custo moderado, o acesso de grupos desfavorecidos, promover a educação permanente e melhorar os conhecimentos, sob o argumento de que os programas de educação a distância geralmente têm um custo menor que os da educação tradicional, graças à relação alunos/professor praticada pelas universidades abertas. As propostas, de cunho eminentemente economicista, têm interferido decisivamente nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, pois estão atreladas às oportunidades de empréstimos financeiros.

Tais propostas surgem num momento diagnosticado por Coombs como de crise na educação em nível mundial. Em seus estudos, afirma a quase impossibilidade de se “educar uma nação e manter o seu sistema educacional ajustado a sua época” (2000, p.13). A educação, considerando a nova conjuntura socioeconômica que se forma, passou a ser concebida como um processo permanente. Até então, o que era uma atividade limitada a determinada fase de vida, torna-se, agora, uma necessidade constante.

Dentre os documentos que se apresentam no contexto das propostas educacionais pensadas para o mundo, destacaremos apenas o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, estabelecida pela Unesco e presidida por Jacques Delors, que tinha como missão efetuar um balanço das tendências educacionais no contexto da sociedade globalizada e que recebeu o nome de Relatório Delors (elaborado entre 1993 e 1996). Mencionaremos esse documento, pois o seu conteúdo influencia a elaboração de políticas para a educação superior.

As considerações apresentadas no documento acentuam a importância da educação no contexto de uma sociedade que sofre os efeitos dos processos de globalização. Logo no Prefácio, a educação é salientada como o “triunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. Gouvêa & Oliveira (2006) destacam, ainda, que, nesse documento, as dificuldades que devem ser enfrentadas são identificadas como tensões que transformam as relações entre sujeito e sociedade em eventos contraditórios, e que, apesar de não serem novas, marcam o século XXI. São tensões entre:

a) o global e o local, que marca a dificuldade de o indivíduo tornar-se, ao mesmo tempo, cidadão do mundo sem perder suas raízes e sem abrir mão de participar dos rumos de seu país e comunidade de base.

b) o universal e o singular, que mundializa a cultura e que pode levar ao esquecimento do “caráter único de cada pessoa, de sua vocação para escolher o seu destino e realizar todas

as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura ameaçada”.

c) tradição e modernidade, que coloca para o indivíduo a dificuldade de adaptar-se a uma nova ordem sem, no entanto, negar a si mesmo, e “construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro e dominar o progresso científico”.

d) as soluções de curto e longo prazos, que envolve a dificuldade em se pensar em situações que não sejam imediatas, já que o domínio do efêmero e do instantâneo, aliados ao excesso de informações, acarreta uma postura de impaciência frente a problemas que demandam soluções a longo prazo, principalmente no campo da educação.

e) a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades, que atinge o cerne das relações políticas e econômicas, em que a pressão competitiva faz com que se esqueça da importância de se garantir igualdade de oportunidades e a instrumentalização dos indivíduos para que possam obter tal condição. Nesse sentido, pensou-se em um conceito de educação ao longo da vida, “de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une”.

f) o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, que afeta a compreensão do indivíduo sobre si mesmo e seu ecossistema. Neste sentido, a Comissão sugere conteúdos que explorem, na educação, os elementos necessários ao desenvolvimento de uma cultura pessoal.

g) o espiritual e o material que afeta a humanidade, no contexto de séria competitividade e mudanças de valores, deixando-a com sede de ideais ou de valores, denominados, em princípio, de morais. A educação também aí teria papel importante na conscientização do indivíduo.

As propostas do documento estão colocadas no sentido de se pensar e respeitar o outro, o diferente, o singular e de colocar a educação como elemento de mudança fundamental.

O conteúdo da educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparando para acompanhar a inovação,

tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. (Relatório Delors, p.17)

É assim que, a partir de um diagnóstico no qual entram os dados demográficos que indicam o acelerado crescimento populacional, as mudanças provocadas pela globalização da economia, as possibilidades colocadas pelas tecnologias de formas de comunicação e troca informacional em nível universal, a Comissão pensa na educação como tendo uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário.

O cerne do documento são os quatro pilares da educação, que, de acordo com o nome, são concebidos como a base dessa educação compreensiva e transformadora, como aprendizagens necessárias ao homem para adquirir uma formação plena. Assim, *aprender a conhecer* possibilita a aquisição dos instrumentos da compreensão; *aprender a fazer* fornece as condições de agir sobre o meio; *aprender a viver* garante as competências para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; *aprender a ser*, que resulta na via de conjugação das três aprendizagens anteriores. (id., p.89):

É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. Ora, a Comissão pensa que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. (*ibid.*, p.89)

A idéia fundamental de educação ao longo da vida, manifestada e defendida por aqueles que elaboraram o documento, vai ultrapassar a distinção tradicional entre educação inicial e permanente, pois pensa em uma sociedade educativa, na qual o sujeito deve ter condições de aprender continuamente e desenvolver-se.

No que diz respeito ao ensino superior, nível por nós focalizado, as recomendações estão no sentido de colocar a universidade no centro do sistema educativo, cabendo-lhe quatro funções principais: preparar para a pesquisa e para o ensino; dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social; estar aberta a todos para

responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente, em sentido lato; cooperar no plano internacional. Espera-se, então, do ensino superior que, além da formação científica, esteja, também, acompanhando a evolução do mercado e as carências da sociedade, considerando que deve formar para diferentes necessidades e capacidades intelectuais, fornecendo aos sujeitos uma preparação qualificada e possibilidades de uma formação cultural, indo das ciências à poesia. (*ibid.*, p.143-144)

À universidade é solicitada uma ação socioeducativa de crucial importância, mas que, por causa da crise que se verifica nos últimos anos, parece ser difícil de ser colocada em vigor. Segundo Willy Thayer (2002), a instituição universitária, devido a sua própria vocação, organiza a produção e circulação de saberes na sociedade e, em decorrência de seu caráter institucional, marca e é marcada pelas relações que mantém com o macrossocial. No entanto, não trabalha somente com a unidade orgânica dos saberes correntes e oficializados por ela, já que também reúne o estranho e o “marginal”. A universidade, então, em seu projeto universalizante, se ocupa de todos os saberes, mesmo os considerados menores, não-universitários, temidos e combatidos por ela; absorve-se e integra-os, mas não de forma intacta e sim sob a condição de transformá-los para nela ingressarem, por intermédio de um processo no qual também se prepara para recebê-los.

Essa universidade, então, está, contemporaneamente, em função de sua relação com o contexto socioeconômico cultural, na confluência dos processos de trocas econômicas globais, das transformações políticas e culturais. A demanda pelo aumento de oferta de vagas tem, ao longo de século XX, refletido em diretrizes e decisões relacionadas à expansão do ensino superior e sua adequação às novas e diferentes necessidades de formação para um mercado e sociedade globalizados.

Uma forma de dar conta de todas estas expectativas começou a ganhar força: a EAD. O ensino que se caracteriza, primordialmente, pela distância física entre docente e discente. Nas últimas décadas, ela foi revisitada em decorrência das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), o computador e a internet são os principais atores envolvidos no grande impulso que ela sofreu, além das políticas públicas para a área.

Nessa direção, no contexto nacional, o ano de 1996 marca a legitimação da EAD, em termos legais, por meio da LDB 9394/96, em especial nos seus artigos 80 e 87. Inicialmente, a

regulamentação foi efetivada pelo decreto n ° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998<sup>63</sup>, cujos artigos 11 e 12 foram posteriormente alterados pelo Decreto n° 2.561, de 27 de abril de 1998<sup>64</sup> e pela Portaria Ministerial n° 301, de 07 de abril de 1998<sup>65</sup>, que trata da autorização, do reconhecimento e do credenciamento dos cursos superiores a distância, articulando tal credenciamento aos aspectos relativos à qualificação acadêmica dos cursos, a partir dos parâmetros construídos pelo MEC.

Esse discurso, que vincula o conceito de qualificação à lógica de adequação da formação profissional ao mercado, se consolida no documento *Indicadores de Qualificação para Cursos de Graduação a Distância*, elaborado pelo MEC/SEED/2000<sup>66</sup>.

Como já vimos, a EAD não constitui uma novidade. No entanto, no Brasil, até a promulgação da LDB, ela era uma modalidade adotada, mas não apresentava condições de certificação. Isto posto, um cenário que se configura tendo a EAD como alternativa em situações específicas de aprendizagem, se redimensiona com as novas possibilidades de adoção que passam a existir. No que se refere ao ordenamento legal e às conseqüências políticas públicas dele advindas, alguns pontos devem ser destacados, principalmente no que se refere a recente promulgação do Decreto n° 5.622, em 2005, e da Portaria n° 4.059 de 2004, que trouxeram alterações na definição de alguns procedimentos.

O Decreto n° 5.622 de 19/12/2005, regulamenta o Art. 80 da LDB e, com isso, revogou os Decretos n° 2.494/98 e 2.561/98. A primeira observação que pode ser feita diz respeito à mudança na forma de caracterização da Educação a Distância. Se no Decreto anterior ela era

uma forma de ensino que possibilita auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação

Agora, com o novo dispositivo legal, ela é vista

como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

---

<sup>63</sup> Publicado no DOU. de 11/02/98

<sup>64</sup> Publicado no DOU. de 28/04/98

<sup>65</sup> Publicado no DOU. de 09/04/98

<sup>66</sup> Disponível no site <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 07/01/2008.

A eliminação da expressão auto-aprendizagem e a focalização nas TICs deslocam a ênfase inicial pautada aparentemente numa racionalidade instrumental para uma possibilidade mais humanizada advinda da aplicação da EAD com os recursos técnicos para garantir uma maior mediação e interação professor-aluno. Além disso, a EAD, nesse novo dispositivo, deverá prever, obrigatoriamente, momentos presenciais para: avaliações; estágios; defesa de trabalhos de conclusão do curso; atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Outra mudança significativa foi a alteração que se verificou com relação à organização dos cursos. Com o decreto nº 2.494, Art. 1º, parágrafo único, ficou estabelecido que os cursos a distância seriam organizados em regime especial, “com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente”. Tal disposição com relação à flexibilidade foi profundamente alterada com a nova redação, no Decreto nº 5.622/2005:

Art. 3º. A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

A obrigatoriedade de estruturar os cursos a distância com a mesma duração definida para os cursos presenciais, assim como a supressão da flexibilidade com relação aos demais procedimentos apontam para uma mudança na perspectiva das possibilidades que a EAD traz para a organização dos projetos. Está mais explícito nessa nova legislação, o caráter de maior rigor e controle por intermédio de estratégias presenciais o que pode ser corroborado pelo exposto no Art. 4º § 2º, quando se estabelece que os resultados dos exames presenciais obrigatórios deverão prevalecer sobre os demais resultados em quaisquer outras formas de avaliação a distância. Em decorrência, O CEDERJ, por exemplo, adota um regime semi presencial em seus cursos superiores a distância oferecendo tutorias presenciais (além das virtuais) e aplicando as avaliações presenciais representando 80% da nota final.

O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD 2006), traz a afirmação de que a visão governamental ainda não atende plenamente aos anseios da

comunidade educacional, ainda são mantidas algumas restrições ao crescimento do setor e há excessiva centralização das decisões em Brasília.

Em que pesem as imperfeições do Decreto nº 5.622/2005, a comunidade educacional reconhece nele mudanças significativas. Resumidamente, destacaremos, então, os pontos relevantes do Decreto:

1) permite programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância (mestrados e doutorados); permite que instituições de pesquisa científica e tecnológica sejam credenciadas para programas de EAD;

2) centraliza no executivo federal os atos de credenciamento;

3) exige que as instituições universitárias se credenciem, o que, ao nosso ver, se constitui num desrespeito à autonomia universitária. A LDB, em seu Artigo 80, parágrafo 1º, e por via de conseqüência a norma infra-legal, desrespeitam a Constituição Federal, que assegura a autonomia das universidades em criar cursos. A EAD é uma modalidade de educação e, portanto, não pode receber tratamento diferenciado. Tanto a lei como o Decreto 5622/05 não resistem a um questionamento judicial.

4) o ensino fundamental e médio regular não foram contemplados, a não ser excepcionalmente;

5) estabelece limitações geográficas aos alunos de EAD, limitando a abrangência dos cursos e programas;

6) estabelece o regime de consórcios e parcerias;

7) exige reconhecimento de estudos feitos no exterior;

8) cria o Exame de Certificação na educação básica para avaliar os alunos provenientes de cursos de educação de jovens e adultos desenvolvidos por estabelecimentos de ensino cuja duração seja inferior a dois anos no ensino fundamental e um ano e meio no ensino médio. O referido exame terá que ser feito pelos governos estaduais, podendo ser delegado a outras entidades especializadas. A medida visa dar credibilidade para o setor, mas contraria o direito das escolas em promover a avaliação no processo, como acontece nas turmas presenciais;



9) estabelece duração dos programas de EAD. O Decreto diz que os cursos ministrados por EAD devem ter a mesma duração dos presenciais. O disposto no Artigo 3º, parágrafo 1º, contraria os princípios mundiais da modalidade, que permite uma aceleração de aprendizagem;

10) exige, ainda, momentos presenciais, principalmente, para a avaliação;

11) reafirma expressamente a validade nacional dos certificados conferidos por instituições devidamente credenciadas;

12) exige que o MEC mantenha sistema de informação aberto ao público sobre os dados nacionais referentes à EAD;

13) prevê o descredenciamento da instituição, em caso de existência de falhas no funcionamento dos cursos ou programas.

A portaria/MEC 4.059 de 10/12/2004 normatiza a oferta de disciplinas nos cursos superiores no regime semipresencial, revogando a Portaria nº 2.253/2001. As mudanças verificadas estão relacionadas ao método, à condição da oferta e à avaliação. A antiga portaria estabelece que

As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem o método não presencial, com base no Art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a 20% (vinte por cento) do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

[...] §3º Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais.

[...] Art. 2º. A oferta das disciplinas previstas no Artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos. (FRAGALE FILHO, 2003, p.89)

O texto da portaria nº 4.059 traz algumas alterações significativas ao olhar de quem trabalha e discute questões no campo da EAD.

As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no Art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centradas na auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

[...] Art. 2º. A oferta das disciplinas previstas no Artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Podemos iniciar com o destaque acerca do termo método que foi substituído por modalidade, seguindo algumas tendências mais recentes, e com a definição de semipresencial vinculada à noção de auto-aprendizagem e à adoção de tecnologia de comunicação remota. Significativa é a mudança com relação à avaliação: se antes somente o exame final deveria ser presencial, com a nova legislação essa condição torna-se obrigatória para todas as avaliações. Além disso, a oferta das disciplinas nessa modalidade deve, agora, prever encontros presenciais e tutoria, o que levou à formulação de uma concepção de tutoria, que envolve a existência de “docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância” (Portaria nº 4.059, Art. 2º, Parágrafo Único).

A exigência de uma tutoria que seja exercida por docentes com as características explicitadas parece refletir tanto uma preocupação com a manutenção da qualidade e do nível do ensino ministrado quanto em evitar que a tutoria se transforme em uma função a ser desenvolvida por qualquer profissional com nível não compatível redundando na depreciação do trabalho docente.

No Brasil, as ações voltadas à educação a distância, principalmente as que envolvem instituições públicas, têm caráter de suprir a demanda gerada pelas deficiências do sistema formal. Essas ações buscam sempre compensar, de forma rápida, a defasagem na formação do trabalhador, seja ele professor ou não. Tais afirmações estão baseadas na leitura de estudos

como os de Alves (1994), Pimentel (1995), Barreto (2000), Belloni (1999; 2002), que abordam a educação a distância (EAD) sob diferentes aspectos (histórico, teorias da aprendizagem, políticas públicas, recursos tecnológicos e público-alvo).

Fortemente marcada por uma regulação no panorama legal, a EAD ainda está submetida a avaliações pautadas em padrões oriundos da modalidade presencial e com o estabelecimento de sistemas pouco flexíveis, não considerando seu caráter peculiar e as diferentes possibilidades de aplicação. Assim, a possibilidade de flexibilizar a integralização curricular, de forma a respeitar o tempo do aluno e o desenvolvimento de estratégias que ampliem a capacidade de estudo autônomo é tolhida por iniciativas organizadas com base no único parâmetro avaliado positivamente: o sistema presencial. Dessa forma, o estudante continua com poucas possibilidades de exercer um controle responsável sobre seu processo de aprendizagem. Nesse cenário, aqueles que estão engajados em projetos de EAD parecem querer garantir aos críticos da modalidade a qualidade dos seus cursos a partir de uma estratégia de equiparação com os cursos presenciais, insistindo no discurso de que a diferença reside somente na relação professor-aluno. Ainda assim, sob a perspectiva desse posicionamento, a distância – no tempo e no espaço – entre esses dois atores deve ser atenuada ao máximo, com a exploração das potencialidades tecnológicas.

Porém, há reflexos de ações positivas. O documento *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância*, de autoria de Carmen Moreira de Castro Neves, cuja primeira versão surgiu em 1998, toca em pontos importantes que devem ser considerados, tais como a elaboração do material, a constituição de uma equipe profissional multidisciplinar e a infraestrutura de apoio. Os referenciais ali sugeridos não têm força de lei, mas orientam as instituições na organização de cursos a distância, bem como as comissões de especialistas que forem analisar projetos de cursos nessa modalidade.

Percebe-se que, a partir desse marco regulatório, há um novo momento para a EAD no Brasil, que passa a ser legitimada não apenas como modalidade supletiva de educação, mas também como possibilidade de se mesclar e mesmo substituir a oferta de disciplinas até então oferecidas apenas de forma presencial.

## 2.5- Evolução estatística da EAD no Brasil

Em se tratando de Curso Superior, a primeira experiência foi desenvolvida pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) em 1993 (licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª série), cuja primeira turma de 300 alunas foi titulada em quatro anos, com índices de evasão muito baixos, segundo relata Belloni (2002). A partir de 1998, de acordo com o Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (2002), observa-se um crescente envolvimento de Instituições de Ensino Superior com cursos de educação a distância. De acordo com dados do MEC/SESU/DEPES, os pedidos sextuplicaram de 1998 a 2002.

O Relatório acima referido afirma que essas solicitações foram, em sua grande maioria, para cursos de graduação de formação de professores, os quais responderam por 80% (oitenta por cento) do total de pedidos, sendo os mais pleiteados os Cursos de Pedagogia e Normal Superior.

Cita o Relatório:

Consoante estudos do Centro de Informática Aplicada da Fundação Getúlio Vargas, estima-se que o Brasil tenha cerca de 40 (quarenta) mil alunos matriculados em cursos superiores a distância, sendo que destes, pelo menos 39.000 (trinta e nove mil) participam de cursos para formação de professores (2002, p.08).

O primeiro Censo Brasileiro do Ensino Superior a Distância foi encomendado pelo Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), ligado à Unesco e realizado em 2002. Este censo indicou que em menos de dez anos de EAD chegamos a 84.713 alunos em 60 cursos superiores a distância, oferecidos por 22 instituições, em todas as regiões do país no ano de 2002. Essa pesquisa relacionou também as instituições, os cursos, os modelos adotados, as tecnologias utilizadas e o número de alunos em cursos de licenciatura, graduação, especialização e cursos sequenciais autorizados (VIANEY, 2006).

A EAD cresce em alta velocidade no país. Em 2005, o número de alunos que estudaram em instituições oficiais que praticam essa modalidade de ensino no Brasil cresceu 62,6% em relação a 2004, totalizando mais de 504 mil estudantes em escolas autorizadas. De acordo com o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD,

2007) – maior levantamento de dados sobre o setor no Brasil - houve um crescimento de 36% de Instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino (MEC e CES) que praticam EAD e um aumento de 150% no número de alunos que participaram de processos educativos a distância no período entre 2004 e 2006.

Os cursos de graduação a distância cresceram 74% entre 2004 e 2005. No mesmo período, o número de vagas na graduação também deu um salto de 274%.

Nessa direção, o Censo da Educação Superior<sup>67</sup>, divulgado no final de dezembro de 2007, afirma que os cursos superiores de educação a distância no país aumentaram 571% entre julho de 2003 e julho de 2006, passando de 52 para 349. Em 2000 eram 1.682 alunos matriculados nos dez cursos aprovados no país. Em 2003, eram 49.911 alunos, em 52 cursos. Em 2006, o número saltou para 207.206 alunos, em 349 cursos. A participação dos alunos da educação a distância no universo da educação superior, em 2006, passou a ser de 4,4% sendo que, um ano antes, essa participação representava 2,6%<sup>68</sup>. A edição 2008 do ABRAEAD, lançada no dia 23 de abril, destaca que a oferta de cursos de graduação superou a dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Dos 2,54 milhões de brasileiros que estudaram pelo sistema da EAD em 2007, quase 1 milhão freqüentaram o ensino formal, que inclui os cursos de graduação, pós-graduação, técnicos e educação de jovens e adultos. Na graduação são 430 mil alunos, o que representa 45% do montante total. Já os cursos de especialização e extensão atingem 390 mil estudantes.

Em maio deste ano a página oficial do MEC apresentou uma lista com 105 IES credenciadas para a oferta de cursos superiores de Graduação, Seqüenciais e de Pós-Graduação *lato sensu* a distância<sup>69</sup>; 41 credenciadas, exclusivamente, para a oferta de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* a distância<sup>70</sup>; e 2 IES credenciadas, exclusivamente, para a oferta de cursos Seqüenciais a distância<sup>71</sup>.

---

<sup>67</sup> Dados disponíveis em <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07\\_01.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm)>. Acesso em 29/04/2008.

<sup>68</sup> Disponível em < <http://www2.abed.org.br>> e <http://www.inep.gov.br> >. Acesso em 18/01/2008.

<sup>69</sup> Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=588&Itemid=298>> . Acesso em 09/05/2008.

<sup>70</sup> Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=590&Itemid=298>>. Acesso em 09/05/2008.

<sup>71</sup> Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=589&Itemid=298>>. Acesso em 09/05/2008.

Em termos institucionais, segundo o Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (2002), a oferta de cursos superiores a distância poderia ser classificada dentro de três grandes tendências:

1) Ação individual – refere-se às Universidades e Instituições Isoladas de Ensino Superior, com cursos regulares e reconhecidos, que passam a oferecer seus cursos ou até mesmo cursos novos na modalidade a distância. Em geral começam com cursos de extensão, depois com cursos de especialização e atualmente estão organizando cursos de graduação.

2) Associações e Consórcios – são Instituições de Ensino Superior brasileiras que se unem no sentido de parcerias ou convênios, organizadas em redes estaduais, regionais ou nacionais para o desenvolvimento de projetos de educação a distância. Há associações que são pontuais, temporárias, para um curso ou projeto específico, e há outras que pretendem ser duradouras, unindo seus melhores professores, cursos e recursos didáticos e tecnológicos.

3) Instituições exclusivamente virtuais – são instituições criadas exclusivamente para oferecer cursos a distância, operando no momento apenas em cursos de extensão. No Brasil, não temos o modelo Open University ou UNED da Espanha, instituições que só existem para educação a distância. Temos portais ou sites que funcionam como um *campus* virtual, como a Universidade Virtual (UNIVIR)<sup>72</sup>, em geral oferecendo cursos de extensão.

Ao que tudo indica, a perspectiva de formação de Consórcios parece animar, sobretudo, os investidores privados sequeiros em deter o controle de promissor mercado educacional. São várias as iniciativas, como por exemplo, a Rede Brasileira de Educação a Distância, criada em maio de 2000, resultado da associação de 6 instituições privadas de ensino superior do país (4 universidades e 2 centros universitários), que formaram o Instituto Universidade Virtual Brasileira (UVB). As Instituições que o compõem são: Universidade da Amazônia, PA; Universidade Potiguar RN; Universidade Anhembi Morumbi, SP; Universidade Veiga de Almeida, RJ; Centro Universitário Newton Paiva, MG; Centro Universitário Monte Serrat. A UVB é credenciada pelo MEC e oferece cursos de graduação e especialização a distância<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> Disponível em <<http://www.univir.br>>. Acesso em 11/05/2008.

<sup>73</sup> Informações disponíveis no site <<http://www.uvb.br>>

Nessa perspectiva, a EAD vem sendo apontada como uma alternativa para enfrentar o desafio da formação docente, no momento em que uma das linhas de ação do governo brasileiro é ampliar os programas de formação – inicial e continuada – dos professores.

O crescimento dessa modalidade de ensino no nosso país é um fato, haja visto a recente criação da Universidade Aberta do Brasil. Não é uma iniciativa apenas no âmbito nacional, mas está orientada, conforme já vimos, por políticas mundiais.

Temos que nos inserir com competência técnica e crítica nesse processo, e para isso precisamos capacitar os profissionais que se voltam para essa modalidade de educação.

## **2.6 - A educação superior a distância no Estado do Rio de Janeiro: o consórcio CEDERJ**

### **2.6.1 - Puxando os fios da memória: origem e organização**

Como já mencionamos, a educação a distância vem alcançando uma posição de relevo em nosso país, assim como em âmbito mundial, pelo fato de ser percebida como um instrumento exequível para democratizar o acesso à universidade pública, aumentando o número de vagas. Os cursos na modalidade a distância se apresentam como uma alternativa, diante da necessidade de encontrar mecanismos para que haja um aumento da oferta nas instituições públicas e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade de todo o setor.

Nessa direção, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), tomou a decisão política de utilizar a educação a distância para viabilizar a formação, em nível superior, de professores que vêm sendo excluídos do convívio universitário por questões de localização ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula.

Nesse contexto, foi iniciado, em 1999, um trabalho que se concretizou no ano seguinte, com o objetivo de ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior (principalmente no interior do Estado), por meio de um consórcio entre as Universidades Públicas sediadas no Estado, a saber: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Estadual do

Norte Fluminense (UENF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)<sup>74</sup>.

Após um ano de trabalho conjunto, a SECT e as universidades celebraram o convênio que cria o Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CEDERJ - assinado pelo Governador Anthony Garotinho, pelo Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia, professor Wanderley de Souza e pelos Reitores das Universidades públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro, em 26 de janeiro de 2000. O convênio firmado entre as Universidades define que o Consórcio tem como objetivo ministrar cursos de Graduação, Extensão e Especialização, com o apoio das Prefeituras Municipais, com a mesma qualidade acadêmica dos cursos similares que as Universidades oferecem, no ensino presencial. Segundo o mesmo documento, apresentado em anexo:

estes cursos serão oferecidos utilizando o processo educativo de ensino a distância, onde a organização da relação ensino aprendizagem se dá através de materiais auto-instrutivos, distribuídos por variados meios interativos de comunicação, garantida a possibilidade de comunicação com docentes, orientadores, tutores ou monitores, permitindo o estudo em grupo ou individual, no lar, no local de trabalho ou em espaços especificamente reservados para tal fim.

No primeiro semestre de 2002, o Consórcio CEDEJ passou a ser administrado por um órgão, a Fundação CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - criado a partir da existência do Centro de Ciência do Rio de Janeiro, pela Lei Complementar nº 103/2002.

O Projeto Pedagógico do CEDERJ destaca a existência de demanda, no Estado do Rio de Janeiro, pela formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental, realizada em nível superior e, provavelmente, numa interpretação apressada da nova lei, o Estado entendeu como obrigatória, ao final da Década da Educação (dezembro/2007) a formação universitária do professor.

Contudo, a possibilidade de formação de professores em nível médio para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental já foi esclarecida pelo Parecer CNE/CEB 03/2003 e respectiva Resolução CNE/CEB 01/2003. Mesmo assim, vimos observando o desaparecimento do Curso Normal, de nível médio, em escolas do Estado.

---

<sup>74</sup> Informações colhidas de documento do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), intitulado Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde consta o Projeto Político Pedagógico do CEDERJ e do Curso a Distância de Licenciatura em Pedagogia, s/d.



### **2.6.2 - Objetivos e estratégias**

São objetivos do CEDERJ: contribuir para a interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro; concorrer para facilitar o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional; atuar na formação continuada, a distância, de professores do Estado, com atenção especial ao processo de atualização de professores da rede estadual de ensino médio; aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação e criar uma massa crítica em EAD no Estado do Rio de Janeiro.

A estratégia pensada para o cumprimento desses objetivos, conforme anuncia o projeto, é a Educação a Distância (EAD), com a elaboração e a oferta de cursos pretendidos nos mesmos padrões de qualidade de ensino das instituições consorciadas, tendo sempre presente que “educação a distância precisa ser realizada como educação e não como um simples processo de ensino e, muito menos como uma tecnologia instrucional” (Projeto Político Pedagógico do CEDERJ, s/d, p.9).

Com a sua concretização, os benefícios repercutem em âmbito nacional, já que o modelo proposto pode ser aplicado a estudantes de todo país. O acesso aos cursos de graduação é concretizado a partir da aprovação em um concurso vestibular do consórcio. O estudante poderá realizar tanto o vestibular quanto todo o curso de graduação sem sair de sua cidade, pois há Pólos do CEDERJ instalados em vários municípios do Estado do Rio de Janeiro, os quais, são parte das várias Universidades consorciadas.

O desenvolvimento dos cursos, de acordo com a proposta do CEDERJ, é pautado pelos seguintes princípios: planejamento das ações pedagógicas e tecnológicas, considerando as necessidades de aprendizagem, o perfil cultural dos alunos, os ambientes a serem atendidos e as demandas locais por programas de formação, aperfeiçoamento ou atualização; estruturação de cada curso com base em um projeto pedagógico que direcione a elaboração e execução do currículo a partir de discussões coletivas; elaboração de currículos, segundo o perfil que se deseja para o aluno, considerando uma metodologia de ensino que privilegie a atitude de pesquisa como princípio educativo; acompanhamento tutorial e processo avaliativo nas formas presencial e a distância; articulação da teoria e da prática no percurso curricular, com predominância da formação sobre a informação e contemplando a indissociabilidade e a

complementaridade entre ensino, pesquisa e extensão; formação do ser integral, capaz de atuação profissional, ética e competente e de participação nas transformações da sociedade; manutenção de processos de avaliação contínua, considerando o desempenho dos alunos e a ação pedagógica, com vistas ao constante aperfeiçoamento dos currículos. A aprendizagem a distância dos cursos de Graduação é desenvolvida com base na concepção construtivista de educação, em que a autonomia de estudo e de pensamento são conceitos fundamentais.

No Consórcio CEDERJ, a competência e a administração acadêmica dos cursos estão a cargo das universidades consorciadas, cujos professores definem e planejam os currículos dos cursos oferecidos, e elaboram materiais didáticos, incluindo vídeos, animações, links e atividades interativas. Estes professores trabalham em conjunto com a equipe de *designers* instrucionais do CEDERJ.

Cabe ao governo do Estado a responsabilidade pela produção do material didático, pela gestão operacional da metodologia de EAD e pela montagem e operacionalização dos pólos regionais, em conjunto com as prefeituras municipais.

Importa, ainda, destacar que o CEDERJ não objetiva apenas o oferecimento de cursos de Graduação. Oferece também:

1) Cursos de extensão que se destinam à formação continuada de educadores em serviço. O público-alvo são educadores graduados, com prioridade para os profissionais das redes públicas. São oferecidos cursos nas áreas de Biologia, Geografia, Geologia, Física, Química, Matemática e Informática Educativa.

2) Curso de Pré-Vestibular Social, que busca dar oportunidade àqueles que não podem arcar com as despesas do ensino privado para fazer um curso de pré-vestibular, democratizando assim o acesso ao ensino superior de qualidade.

3) Dois projetos itinerantes: a Praça da Ciência Itinerante, com oficinas como: Sexualidade, Redescoberto a Matemática e Construção de Kits de Ciências sob a Ótica da Educação Ambiental, entre outras, e o Planetário Inflável, que reproduz o céu noturno dentro da sua estrutura de lona plástica.

Às prefeituras municipais, sedes dos pólos regionais, cabe a adaptação física do espaço destinado ao pólo, o suprimento de material de consumo, bem como, o pagamento de pessoal administrativo.

### 2.6.3 – Aspectos Operacionais

Os cursos, para a sua adequação à modalidade a distância, foram estruturados sobre três pilares fundamentais:

- 1) A construção dos pólos regionais, espaço físico em que se desenvolvem as atividades presenciais e a tutoria dos cursos.
- 2) O preparo dos tutores para acompanhar todo o processo de aprendizagem.
- 3) O desenvolvimento do material didático específico para cada disciplina ministrada.

#### Sobre os Pólos

Como a experiência no ensino de graduação a distância mostrou, em diversos países, que os processos de ensino e aprendizagem são enriquecidos quando os estudantes dispõem de pólos regionais de atendimento, o aluno do CEDERJ, dispõe também de pólos regionais de atendimento: o projeto contempla hoje o funcionamento de 28 pólos no Estado do Rio de Janeiro, dando cobertura às diversas áreas do estado - Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Serrana, Baixadas Litorâneas, Médio Paraíba, Centro-Sul Fluminense e Baía da Ilha Grande - como é possível observar no mapa que se segue.

Figura 01



Disponível em <<http://www.cederj.edu.br>>. Acesso em 30/04/2008.

Obs.: O município de Resende conta com 2 pólos.

O pólo regional pode ser considerado um *campus* avançado da Universidade consorciada responsável por ele, sendo o seu Diretor Adjunto autoridade maior e responsável pelo funcionamento adequado do pólo, e o elemento de ligação entre os alunos, as Universidades e o Consórcio CEDERJ. Assim, é no pólo que o aluno busca as orientações necessárias, tanto as relacionadas a assuntos acadêmicos, quanto as relativas a assuntos administrativos. Ou seja, os pólos servem como referência física aos alunos, que contam com atendimento personalizado e, também, são centros dinamizadores de estudos que promovem interação entre os estudantes e oferecem recursos materiais para apoio ao processo de aprendizagem. Para isso, precisam contar com a seguinte estrutura: salas de estudo; microcomputadores conectados à Internet com multimeios e videoconferências; supervisão acadêmica de especialistas na área; laboratórios didáticos de Química, Física e Biologia; biblioteca; recursos audiovisuais (exibição de vídeos, por exemplo); seminários para complementação ou suplementação curricular; serviço de distribuição de material didático.

Cada pólo prevê entre 25 e 50 vagas para cada curso, dependendo do curso e da Universidade a que estiver ligado. A qualidade do trabalho se baseia na excelência das Universidades consorciadas, na equipe multidisciplinar responsável pela produção do material didático e na eficiência dos sistemas de tutoria presencial e a distância.

Nos pólos também são prestados os exames presenciais e, no futuro, poderá haver suporte para videoconferências. Neles serão realizadas atividades como: tutoria presencial semanal ou mesmo diária, para esclarecimento de dúvidas, resumo das aulas e debates sobre seus conteúdos; seminários presenciais, de introdução ou aprofundamento das disciplinas; tutoria à distância, através de videoconferência, Internet (em sala de Informática devidamente equipada) ou mesmo telefone.

Cabe ressaltar que o aluno do CEDERJ é, na realidade, um aluno regularmente matriculado em uma das Universidades públicas consorciadas. Este aluno faz o vestibular e todo o curso de Graduação na sua cidade, recebendo o mesmo diploma dos alunos dos cursos presenciais das universidades participantes.

Os cursos de graduação do CEDERJ utilizam a EAD na sua modalidade semipresencial, aliando a tecnologia convencional à moderna, de forma a oferecer um contexto espaço - temporal adequado para a sua realização por parte de professores e alunos. O material didático, produzido pelos especialistas responsáveis pela disciplina (professores

indicados pelas Universidades) cria a possibilidade de convergência e integração entre os diversos materiais utilizados, acrescidos da mediação dos professores/tutores, criando ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis.

### **Sobre o Sistema de tutoria**

O ensino a distância requer um eficiente acompanhamento dos alunos que, freqüentemente, não dispõem de uma sistemática de estudo apropriada a essa modalidade de ensino, uma vez que estão habituados ao sistema presencial.

O sistema de tutoria do CEDERJ se fundamenta na premissa de que, em qualquer modalidade, seja na presencial ou a distância, a comunicação entre alunos e professores é fundamental para que a aprendizagem ocorra. Por isso, a eficiência de um sistema educacional vai depender, basicamente, de uma infra-estrutura que assegure essa interatividade. Nos cursos a distância, propostos pelo CEDERJ, a tutoria se constitui componente fundamental para que essa comunicação ocorra.

Diante da dificuldade de definir um modelo universal de tutoria que seja mais eficiente para EAD, o CEDERJ, levando em conta importantes experiências consolidadas de educação a distância, no Brasil e no exterior, estabeleceu o planejamento do seu sistema de tutoria. Um modelo, que segundo seu projeto, busca atender às especificações do público-alvo às características globais de sua proposta, sem descuidar das dificuldades decorrentes de se considerar pioneiro desse projeto no Estado do Rio de Janeiro.

### **Sobre o material didático**

Os professores das Universidades consorciadas definem e planejam os currículos dos cursos oferecidos, bem como elaboram os materiais didáticos, incluindo vídeos, animações, *links* e atividades interativas. Estes professores trabalham em conjunto com a equipe de *designers* instrucionais do CEDERJ.

O material didático serve de suporte a todas as atividades do aluno e compõe-se de:

1) Guia do curso. Apresenta o curso e fornece diretrizes gerais aos alunos. Possui anexos produzidos a cada semestre com informações específicas.

2) Guia Didático da disciplina. Contém orientações básicas sobre a organização da disciplina visando o bom desempenho do aluno. Também possui anexos produzidos a cada semestre com informações específicas.

3) Caderno Didático. É a principal forma do material didático. Toda disciplina tem seu caderno didático que é dividido em aulas. Possui uma linguagem dialógica e tem por objetivo apresentar a disciplina e orientar o estudo fazendo, sempre que necessário, alusão a outros tipos de material didático. Equivale à aula do professor no sistema presencial.

4) Material didático na WEB. As aulas escritas pelos professores das Universidades consorciadas foram também colocadas no formato web, onde muitos fenômenos, os quais seriam de difícil descrição, podem ser mostrados por meio de animações ou ilustrações. Muitas ligações com endereços eletrônicos e com material complementar também estão apresentadas neste material que complementa o caderno didático.

5) Animações Computacionais. É também um recurso que está sendo incorporado ao material didático das disciplinas.

Desta forma, os conteúdos básicos de materiais impressos enviados diretamente aos alunos ou postos à disposição nos pólos também constam na internet, mais especificamente, na plataforma do CEDERJ desenvolvida especialmente para a modalidade de EAD, o que, de certa forma, permite aos participantes dos cursos do CEDERJ entrarem em contato e se preparem para as mudanças tecnológicas contemporâneas.

## **CAPÍTULO 3**

### **EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES NO PÓLO REGIONAL DO CEDERJ EM SÃO PEDRO DA ALDEIA**

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 2006, p.23).

Em páginas anteriores, discutimos, com base no pensamento de Habermas e Freire, que a formação do educador em nível universitário deve possuir certas características, tais como: produzir uma reflexão sobre a prática; ter uma feição crítica, consciente e libertadora, pois educar é construir, libertar; levar o aluno à autonomia, ou seja à capacidade de pensar, compreender e recriar a sociedade e o homem; superar a razão instrumental por meio da razão comunicativa, da dialogicidade, pois educação é ato comunicante; ensinar saberes ligados à pesquisa; fazer circular a palavra. Portanto, a educação promovida em ambiente universitário entendemos aqui como formação, algo que transita na contramão do treinamento.

Ao nosso ver, formação e treinamento são coisas distintas, embora uma não exclua a outra inteiramente. Uma parte da formação pode ser dada sob a forma de treinamento, mas

não toda a formação. Para dirigir um automóvel, por exemplo, precisamos treinar nossos reflexos, até porque diante de uma iminente batida não teremos tempo para uma reflexão crítica. Entendemos que a educação é sempre um processo de formação integral do ser humano que é bem diferente do puro treinamento, além disso, ela deve levar o aluno a autonomia.

Entretanto, sabemos que na prática estão postos dois caminhos de “educação” a distância com base na Internet, se utilizando freqüentemente de metodologias distintas: a do treinamento, majoritariamente oferecido por empresas privadas e a da educação/formação, que supomos seja operada pelas universidades, com professores facilitadores, problematizadores.

O caminho operado pelas universidades, qual seja, “formar/educar” a distância requer condições muito diferentes da educação presencial. Os alunos em processos de educação a distância não contam com a presença cotidiana e continuada de professores, nem com o contato constante com seus colegas. Embora possam lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e local mais adequados para seus estudos, num ritmo mais pessoal, isso exige determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com as suas dificuldades.

Por outro lado, os educadores envolvidos com os processos de ensino a distância têm de aprender a trabalhar com multimídia e equipamentos especiais, maximizar o uso dos momentos presenciais, desenvolver melhor a sua interlocução por meio de diferentes canais de comunicação, e perceber o desenvolvimento dos alunos com quem mantêm interatividade por diferentes meios e diferentes condições, tudo isso com o propósito de garantir que um curso de formação de professores a distância apresente uma boa qualidade formativa, qual seja, que leve o educando à autonomia e à elaboração do pensamento crítico.

Considerando o exposto e o nosso objeto de pesquisa, qual seja, se o curso de Pedagogia a distância oferecido pelo consórcio CEDERJ, no Pólo Regional de São Pedro da Aldeia se concretiza como um projeto formativo, no sentido exposto acima, apresentamos, neste capítulo, os caminhos percorridos, explicitando os fundamentos metodológicos que se fizeram presentes, desde a produção até a apresentação e a análise dos dados, visando à consecução dos objetivos da pesquisa.



### **3.1 – O contexto da pesquisa**

Constitui como contexto da nossa pesquisa o Curso de Licenciatura em Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O referido curso é o resultado do trabalho conjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). No caso da nossa pesquisa, o foco foi direcionado para o curso coordenado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), por meio do consórcio CEDERJ e interiorizado no Pólo de São Pedro da Aldeia.

Cabe lembrar que, no capítulo anterior situamos o CEDERJ enquanto órgão implementador de políticas de educação a distância no Estado do Rio de Janeiro e que o Pólo de São Pedro da Aldeia é um dos cinco pólos sob a responsabilidade da UERJ para ministrar o Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com os pólos: Maracanã (Rio de Janeiro), Paracambi, Nova Friburgo e Petrópolis.

#### **3.1.1 – Sobre o Pólo <sup>75</sup>**

Como vimos, cabe às prefeituras prover e manter o espaço físico para o funcionamento dos pólos regionais, bem como a equipe de funcionários técnico-administrativos e material de consumo. Os pólos regionais são responsáveis pela estrutura de atendimento e estudo para o aluno, além de serem a referência institucional imediata.

A história do pólo de São Pedro da Aldeia começa com o Ofício nº 561/2001 com data de 12/09/2001 emitido pelo CEDERJ quando então o mesmo apresenta à população aldeense<sup>76</sup> o seu projeto de interiorização do ensino superior gratuito por meio da educação a distância. Em 01/10/2001, em sessão solene na Casa Legislativa (Câmara Municipal), as autoridades municipais firmam um convênio a fim de garantir a parceria com o governo do Estado e implantar o pólo do CEDERJ, a partir de 2002.

---

<sup>75</sup> Nos foi permitida apenas a leitura dos documentos que comprovam o histórico.

<sup>76</sup> Termo utilizado para se referir à comunidade de São Pedro da Aldeia.

No entanto, ao pólo não foram destinadas instalações próprias, e sim, em 18/03/2002, o governo municipal autoriza<sup>77</sup>, em Diário Oficial, a lavratura do termo de cessão de uso de algumas das instalações do CIEP 146 – Professor Cordelino Teixeira, situado à rua Doze de Outubro s/n, no bairro Estação, para uso do CEDERJ. Neste mesmo lugar, as atividades do pólo são desenvolvidas até hoje. Por não ter, ainda, um prédio próprio, os alunos-docentes ressentem-se de uma infra-estrutura de qualidade melhor. Não há uma biblioteca, incluindo aí um espaço apropriado para pesquisar e estudar; o acervo existente é pequeno e encontra-se exposto na secretaria; as salas de aula disponíveis são poucas (quatro) e muitas vezes uma mesma sala de aula é ocupada por diferentes tutorias. A infra-estrutura oferecida dificulta a concretização de uma proposta de formação universitária.

No pólo de São Pedro da Aldeia são oferecidos os cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objeto de nosso estudo,<sup>78</sup> e atende hoje a uma clientela de 662 alunos matriculados, sendo 417 no curso de Licenciatura em Matemática e 245 no curso de Licenciatura em Pedagogia<sup>79</sup>. Em média, são oferecidas no vestibular 30 vagas para cada curso.

Quanto à tutoria, o pólo dispõe de 22 tutores presenciais, dos quais, 9 atendem no curso de Licenciatura em Matemática e 13 atendem no curso de Licenciatura em Pedagogia.

### **3.1.2 – Sobre o Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

#### **Concepção do Curso**

Até 2007, o Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental veio sendo apresentado com caráter de formação continuada destinado a professores em serviço na rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro, justificando-se: pelo atual nível de formação desses docentes; ausência de oportunidades objetivas; tempo restrito dos professores para sua atualização; distância dos locais de trabalho e de formação; recursos financeiros, dentre outros motivos.

---

<sup>77</sup> Processo nº E-03/12699/2001.

<sup>78</sup> No decorrer da nossa pesquisa, precisamente em novembro de 2007, fomos informados de que o próximo vestibular, qual seja, 1/2008, seria aberto aos interessados de um modo geral, e não apenas aos professores em exercício na rede pública.

<sup>79</sup> Dados colhidos em dezembro de 2007.

De acordo com o projeto pedagógico<sup>80</sup>, o curso fundamenta-se em pressupostos que consolidam uma visão social transformadora de mundo. Concebe um profissional que, imerso em sua prática, busque confrontá-la com a teoria, e ao cotidiano retorne revigorado pela reflexão e pela dúvida – movimentos indispensáveis à constituição de um pensamento crítico e criativo, portanto transformador.

Nesse sentido, ao professor é indispensável uma reflexão sobre a própria prática que possibilite o redimensionamento do seu papel social considerando ser ele ator não só de sua história, mas também da história coletiva da escola em que trabalha, devendo, assim, perceber sua função nas relações que se estabelecem no espaço institucional da sala de aula. Ora, esta história coletiva, se transformadora, possibilita a *educação inclusiva* em sua concepção mais ampla, que propõe a erradicação de todas as formas de discriminação sócio-culturais, físico-psicológicas e político-econômicas.

A docência é considerada como base da formação e o profissional egresso do curso estará habilitado para atuar no ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, responsabilizando-se pela formação integral de seus alunos, o que implica a reconstrução dos saberes historicamente elaborados pela humanidade e consagrados em grandes áreas, quais sejam: Linguagem, Ciências Sociais e Ciências Exatas e da Natureza, em uma visão sistêmica.

Os principais objetivos gerais consistem em habilitar o professor para ser:

1. Um intelectual crítico, capaz de responder às novas exigências educacionais a partir de sua prática reflexiva e de base sólida de conhecimentos e saberes historicamente construídos, com qualidade acadêmica e social.
2. Um educador comprometido com a educação inclusiva e com a diversidade cultural para a construção de uma sociedade justa, igualitária e fundamentalmente ética, ou seja, para uma cidadania ativa.
3. Um professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração as suas condições de trabalho, sua formação inicial e a possibilidade de transformação dessa realidade<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> O projeto pedagógico foi transcrito no guia do curso e encontra-se disponível no endereço: [http://novaplataforma.cederj.edu.br/plataforma/cursoguia/005\\_Guia\\_Curso\\_Pedagogia\\_Uerj.doc](http://novaplataforma.cederj.edu.br/plataforma/cursoguia/005_Guia_Curso_Pedagogia_Uerj.doc). Acesso em 21/12/2007.

<sup>81</sup> Disponível no Guia do Curso no endereço: [http://novaplataforma.cederj.edu.br/plataforma/cursoguia/005\\_Guia\\_Curso\\_Pedagogia\\_Uerj.doc](http://novaplataforma.cederj.edu.br/plataforma/cursoguia/005_Guia_Curso_Pedagogia_Uerj.doc). Acesso em 21/12/2007.

## **Pressupostos teórico-metodológicos do curso**

O curso desenvolve-se com base em práticas tecnológicas que oferecem as condições de construção dos conteúdos essenciais para o domínio das ciências básicas que orientam o processo pedagógico, a partir da prática cotidiana.

Nessa direção, o processo ensino-aprendizagem previsto para o desenvolvimento do curso prevê cinco etapas fundamentais: a reflexão sobre a prática, a articulação das quatro áreas do conhecimento anteriormente citadas, a reformulação das práticas cotidianas, a formulação de um projeto político-pedagógico e a participação ativa na rede virtual de formação continuada.

Para isso, a proposta pedagógica orienta-se por pressupostos teórico-metodológicos que alicercem qualitativamente as atividades práticas de todos os agentes envolvidos no processo, conforme cita o documento:

É necessário desenvolver uma concepção metodológica que contemple a criação de situações verdadeiramente desafiadoras e estimuladoras da motivação do aluno, propiciando o seu desenvolvimento cognitivo, oportunidades que produzam a aprendizagem através de formas novas de estruturação mental, que desenvolvam o sujeito autônomo para adquirir ferramentas para a aprendizagem continuada<sup>82</sup>.

Assim, pode-se dizer que o curso em questão, voltado para a formação de professores, tem sua abordagem metodológica alicerçada no marco teórico construtivista, tendo como um de seus propósitos a auto-formação.

## **Estrutura curricular**

A estrutura curricular do curso ganha corpo através de eixos norteadores – HOMEM, SOCIEDADE e TRANSFORMAÇÃO – que integram as grandes áreas e as disciplinas que o compõem, procurando ampliar os fundamentos das práticas já existentes no trabalho cotidiano de cada professor.

Dessa forma, propõe que o aluno desde o primeiro período, a partir de sua prática docente, encontre nos fundamentos da educação subsídios para uma reflexão desta prática e a

---

<sup>82</sup> Disponível no guia do curso no endereço:

[http://novaplataforma.cederj.edu.br/plataforma/cursoguia/005\\_Guia\\_Curso\\_Pedagogia\\_Uerj.doc](http://novaplataforma.cederj.edu.br/plataforma/cursoguia/005_Guia_Curso_Pedagogia_Uerj.doc) Acesso em 21/12/2007.

ela retorne com o espírito investigativo da pesquisa, objetivando a construção de um projeto pedagógico para a sua escola.

O currículo oferece disciplinas de natureza obrigatória e algumas eletivas e foi proposto para ser realizado em três anos, compreendendo disciplinas/atividades de 90, 60 e 30 horas, perfazendo um total de 2805 horas. A grade é constituída pelo núcleo de formação específica - composto pelas disciplinas/atividades acadêmicas obrigatórias, perfazendo um total de 2280 horas abrangendo uma dimensão teórico-prática; e pelo núcleo de formação complementar (formação em serviço) - composto pelas disciplinas/atividades que integram a formação em serviço, perfazendo 525 horas. Trata-se de 105 horas de Prática de Ensino, distribuídas em 4 períodos, além de 420 horas de estágio, distribuídas em 5 períodos.

Quanto à prática, podemos afirmar que ela é realizada em variados momentos, quais sejam: o primeiro acontece a partir do 2º período do curso, buscando uma reflexão crítica sobre os nexos entre o saber e o viver pedagógico. No 3º Período prioriza-se a construção da dimensão sócio-antropológica visando o posicionamento crítico relativo à prática no ambiente escolar a partir da interpretação do Projeto Político Pedagógico nos diversos contextos. Em seguida é focada a identidade do professor nas múltiplas relações pessoal e profissional que o compõem como sujeito e permite a interatividade do projeto de vida no projeto profissional. O quarto momento é centrado nos desafios do ato pedagógico propriamente dito e no quinto momento, que corresponde ao 7º período, são então estabelecidas as relações entre os saberes agregados e a prática pedagógica, diferenciada segundo os contextos de prática/estágio oferecidos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

### **Avaliação das disciplinas**

A avaliação das disciplinas é realizada a partir dos seguintes procedimentos:

1) Exercícios avaliativos (EAs) – são as auto-avaliações apresentadas ao final de cada aula/unidade, no material didático.

2) Avaliações a distância (ADs) — segundo o Guia do Curso 2007/2, são instrumentos importantes para o acompanhamento do rendimento acadêmico do aluno, refletindo o resultado do esforço individual de cada um. Essencialmente de caráter formativo, podem se constituir, de acordo com a essência da disciplina e de decisões de ordem pedagógica, de

trabalhos enviados para os pólos pelos tutores, e por eles corrigidos, ou de exames à distância, com prazo para retorno das soluções elaboradas pelos alunos.

3) Avaliações presenciais (APs) — semelhantes às anteriores quanto ao objetivo, são provas, elaboradas pelos professores coordenadores das disciplinas e pelos tutores a distância, aplicadas nos pólos regionais ou nas universidades consorciadas e que ocorrem em dias e horários preestabelecidos, dentro dos Períodos de Avaliações Presenciais (PAP) do CEDERJ.

As ADs contribuem com 20% (vinte por cento) da nota final do aluno e as APs, com 80% (oitenta por cento) da nota final, em cada disciplina.

### **A tutoria**

O CEDERJ planejou equacionar seu sistema de tutoria, provendo entre as universidades e os pólos regionais uma infra-estrutura de atendimento ao aluno que compreende duas modalidades de tutoria: tutoria local presencial e tutoria a distância.

A tutoria local é realizada presencialmente nos pólos. Salienta o projeto que os alunos contarão com um sistema de apoio dos tutores, em que se prevê um encontro presencial semanal de duas horas para cada disciplina. Além desse encontro, os estudantes contarão com o acompanhamento de um tutor coordenador que estará no pólo em regime de 15 horas semanais.

A tutoria a distância é realizada sob a responsabilidade de tutores pós-graduandos ou pós-graduados, com estrutura de comunicação por meio de fax, telefone (0800) e internet, através de um esquema de tarefas em que os alunos contarão com um sistema de consulta capaz de esclarecer suas dúvidas.

Ao tutor compete o acompanhamento e a orientação acadêmica dos alunos, conforme se prevê no projeto (p. 16):

Cabe ao tutor, seja no que diz respeito ao conteúdo das disciplinas, a assuntos relacionados à organização e administração do curso ou a problemas de ordem pessoal ou emocional, orientar os alunos no sentido de buscar soluções cabíveis em cada caso. Também é tarefa da tutoria promover o trabalho cooperativo entre alunos, estimular o estudo em grupos e procurar incentivar o estudante durante o curso para evitar a evasão do sistema.

As duas modalidades de tutoria supracitadas serão organizadas, ainda, de acordo com o Projeto do CEDERJ, em torno de três categorias de tutores, a saber (p.16):

1) Categoria 1: alunos de cursos de pós-graduação selecionados pelo coordenador do curso, que responderão às dúvidas relacionadas ao conteúdo das disciplinas, a partir das salas de coordenação sediadas nas universidades, por meio de Internet, telefone e fax (tutoria virtual);

2) Categoria 2: professores do quadro acadêmico das universidades públicas no Estado, que coordenarão a equipe de tutores da categoria 1 no acompanhamento dos alunos do curso;

3) Categoria 3: professores selecionados por concurso para atuarem nos pólos, com a função de acompanhar os alunos presencialmente.

Nas universidades, o projeto prevê a formação dessa equipe composta pelo Coordenador de Tutoria do Curso, pelos Coordenadores de Disciplina e pelos Tutores a Distância.

Nos pólos, a equipe é formada por um Diretor com funções gerenciais, pelo Tutor Coordenador (por área do conhecimento ou por curso) e pela equipe de Tutores Presenciais, por disciplina.

Menciona o projeto que o coordenador da área ou do curso será responsável não só pelo acompanhamento geral dos estudantes inscritos no curso, como também pela supervisão dos tutores. Assim, prevê-se que o tutor presencial exerça, nesse processo, funções docentes claramente evidenciadas.

A seleção e a capacitação de tutores são coordenadas pela Coordenação de Tutoria do CEDERJ em conjunto com a Coordenação de Tutoria das Universidades.

A capacitação se processará em três níveis: capacitação em educação a distância; capacitação nas mídias que serão utilizadas no curso; capacitação em conteúdo, utilizando material didático específico do curso.

A princípio, o projeto prevê que a tutoria a distância terá célula básica formada por um professor efetivo do quadro da Universidade Consorciada, auxiliado por cinco tutores, para

cada grupo de 150 alunos. Enfatiza, sobretudo, que o processo de tutoria a distância é complementado pela tutoria presencial no pólo regional.

Quanto à sessão de tutoria, o material disponibilizado pelo CEDERJ, intitulado “Orientações para a tutoria presencial”, afirma que o tutor deve estar atento para:

1) identificar quem são os alunos a fim de definir como interagir com eles para o estabelecimento de uma relação de confiança. Com isso percebemos um destaque dado à função mediadora do tutor, razão pela qual os alunos tanto a evidenciam e a valorizam, conforme veremos mais adiante.

2) orientar os estudantes no sentido de como estudar o material, que já deve chegar lido à sessão de tutoria, chamando-lhes a atenção para: o gerenciamento do tempo/local de estudo; procedimentos quanto à leitura do material; orientações para a resolução dos exercícios, etc.

3) orientar os alunos, por meio de diferentes intervenções, tendo consciência do sentido pedagógico das mesmas, porém sem perder de vista que o objetivo é tornar o aluno autônomo, independente para buscar o seu próprio caminho de aprendizagem.

Como se pode verificar, é interessante o tratamento dado pelo CEDERJ ao profissional que atua em educação a distância, ora caracterizando-o como professor, exercendo funções docentes e, portanto, ministrando aulas; ora como psicólogo, capaz de orientar os alunos no sentido de buscar as soluções cabíveis para seus problemas, incentivando-os durante o curso, para evitar a evasão do sistema; ora encarregado de gerenciar assuntos relacionados à organização e administração do curso.

### **3.2 – Passos Metodológicos**

Registrado o contexto da nossa pesquisa, importa aqui apresentar a metodologia desenvolvida em nossa pesquisa, no que diz respeito aos passos que possibilitaram a efetivação da mesma: seleção dos sujeitos, procedimentos e instrumentos, produção dos dados empíricos, análise e interpretação dos dados coletados.

Buscando compreender se o curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental oferecido na modalidade de educação a distância pelo consórcio CEDERJ, num



pólo do interior do Estado, se concretiza como uma experiência formativa em direção à autonomia, adotamos como opção metodológica um estudo de caso de abordagem qualitativa, qual seja, o estudo do desenvolvimento do referido curso no Pólo de São Pedro da Aldeia.

Ludke & André (1986, p.18) salientam que “o estudo qualitativo desenvolve-se numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Assim, adotamos essa abordagem por crermos que o aporte instrumental metodológico de natureza qualitativa propicia uma dimensão mais ampla das questões propostas e de sua análise, bem como um aprofundamento no mundo dos significados das ações, das relações, fatores que não são apreendidos ou percebidos em dados puramente estatísticos. Essa abordagem, portanto, possibilita a descrição das particularidades do objeto, buscando apreender a complexidade do fenômeno estudado em seu contexto.

Ainda, de acordo com Ludke & André (1986), o pesquisador, ao desenvolver o estudo de caso, recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas, oriundos de variadas fontes. Para as autoras:

os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.18).

Portanto, podemos afirmar que este trabalho comporta, também, uma dimensão descritiva, à medida que se propõe a analisar os depoimentos dos discentes e dos tutores, apresentando nossa interpretação da realidade concreta de suas ações, bem como a descrever as observações realizadas, a partir de nossa participação nas sessões de tutoria presencial.

Dessa forma, iniciamos a investigação da experiência prática do curso, priorizando as fontes vivas de informação, dando voz aos protagonistas envolvidos na experiência em questão, especialmente, alunos-docentes, tutores e coordenadora etc., por entender que o papel do pesquisador é fazer, também, emergir o sentido que as pessoas encontram nas relações experienciadas.

Esta investigação vem sendo desenvolvida desde o mês de abril de 2007, por meio de estudo exploratório. Assim, foram realizadas visitas ao Pólo de São Pedro da Aldeia, análises de documentos legais e o acompanhamento do próprio curso de Pedagogia oferecido no pólo.

O processo de imersão no campo da pesquisa, o recolhimento de documentos impressos, além daqueles disponíveis no sítio da internet a respeito do curso, a participação em sessões de tutoria, as anotações oriundas de observações e conversas geraram o *corpus* da pesquisa.

### **3.2.1 – Seleção dos sujeitos envolvidos**

Pressupomos que os processos interativos e a mediação pedagógica viabilizam o desenvolvimento da autonomia, com a colaboração dos sujeitos envolvidos, pois autonomia aprende-se no convívio, desenvolve-se e conquista-se em ambiente de cooperação e interdependência, com respeito ao pluralismo de idéias e de modo de ser, onde a transformação do indivíduo em produtor de conhecimento é um dos seus objetivos. Autonomia é a vocação ontológica, segundo Paulo Freire (2006), que o ser humano tem de transformar o mundo ou o ambiente em que vive. No entanto, um processo formativo não acontece sem interação, sem comunicação e sem mediação, sem apropriação de conceitos, sem reflexão, fatores que levam à autonomia.

Nessa direção, com base no nosso referencial teórico, levantamos alguns elementos que consideramos indispensáveis na formação universitária, os quais transformamos em questões analíticas: o curso estimula as atividades de pesquisa? Existem oportunidades de interação entre tutores e alunos e entre alunos? O curso estimula a reflexão crítica?

Sobre questões analíticas Ludke & André (1986) afirmam que:

é conveniente que no processo de delimitação progressiva do foco principal da investigação sejam também formuladas algumas questões ou proposições específicas, em torno das quais a atividade de coleta possa ser sistematizada. Além de favorecer a análise, essas questões possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade (p. 46)

Assim, a nossa investigação debruçou-se sobre as questões anteriormente formuladas, priorizando duas fontes de informações principais: a tutoria e os alunos-docentes, por acreditar ser esses sujeitos fundamentais no processo, no que diz respeito à concretização do tipo de formação que se consolida nesta modalidade de educação. Estas fontes foram, então, analisadas por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, observação e entrevista.

### **Por que pesquisar a tutoria?**

Uma das maiores críticas com relação à EAD se refere às dificuldades relacionadas à administração do tempo de estudo dos alunos e à ausência de contato/interação pessoal, o que faz com que esta modalidade de ensino necessite de um eficiente acompanhamento dos alunos. Por isso, iniciamos a nossa investigação com o eixo relativo à tutoria, pois ela se destaca como um dos principais componentes para que se estabeleça a comunicação.

Considerando o nosso referencial teórico freireano, podemos afirmar que a dialética da relação tutor-aluno, interativa e recíproca, vai garantir que a tutoria não seja mero derramamento de conteúdos inertes em “receptáculos- alunos” vazios e dóceis. A menção à autonomia é crucial, quando se trata de educação a distância.

É essencial o desenvolvimento desta habilidade, quando o aprendente assume a maior parte da gestão do processo de aprendizagem. Cabe a ele priorizar, dentre os objetivos educacionais propostos, aqueles que serão contemplados em primeiro lugar. Cabe-lhe, ainda, organizar os tempos e cronogramas de estudo, assim como conhecer melhor o próprio estilo de aprendizagem, aprendendo a aprender.

Não se deve confundir, no entanto, autonomia com solidão e individualismo no ato de aprender. Pelo contrário, a aprendizagem a distância tem de ser solidária e colaborativa, adequando-se, no entanto, aos ambientes virtuais e à mediação da tecnologia de informação e comunicação e à interatividade, estimulada pela ação tutorial. Consideramos ser fundamental promover ao máximo a interação dos estudantes com seus tutores, compensando problemas inerentes aos processos de ensino e aprendizagem à distância.

Logo o tutor, dentro de um sistema de educação a distância, é a figura que estabelece o vínculo mais próximo com o aluno, seja presencialmente ou não. Cabe a ele a tarefa de promover o trabalho colaborativo e cooperativo entre alunos, estimular o estudo em grupos e procurar incentivar o estudante durante o curso. Não existe uma modalidade universal de tutoria, que possa ser considerada a mais eficiente para a EAD. Cada sistema tem as suas peculiaridades e deve atendê-las, dentro do contexto em que se desenvolve.

Diante disto, aplicamos um instrumento de pesquisa para a coleta de informações sobre a prática da tutoria presencial, bem como realizamos as observações *in loco*.

### **Por que ouvir os alunos-docentes?**

Acreditamos que, durante o processo formativo, um novo conhecimento surge da capacidade adquirida de produzir um pensamento crítico reflexivo que somente um aluno autônomo, sujeito do seu processo de aprendizagem, pode produzir.

Consideramos que os alunos são sujeitos do seu processo de formação e na condição de formandos, tendo como base o referencial teórico aprendido e construído no decorrer do curso, têm a possibilidade de desacomodar-se dos ritos e práticas rotineiras, por meio do exercício da observação e da análise crítica do próprio cotidiano. Dessa forma, podem intervir e perceber a sua práxis pedagógica. Por isso, pensamos ser fundamental ouvi-los e compreender como percebem a sua própria formação, como aplicam o conhecimento construído, como vêem a mediação pedagógica e a interação, elementos importantes para se chegar à autonomia.

### **3.2.2 - A produção dos dados empíricos**

Sabemos que a pesquisa qualitativa busca associar fatos e idéias que estão previamente associados, mas que, ao se relacionarem, concorrem para a produção de um novo conhecimento.

Assim, influenciados pela afirmativa de Ludke & André, (1986, p. 26) de que a “observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, e também pela afirmativa de Triviños (1987) que acrescenta que “na pesquisa qualitativa a aplicação dos instrumentos não é um processo que se realiza exclusivamente [...] Os resultados de um questionário, por exemplo, alimentam o desenvolvimento da entrevista semi-estruturada e da observação”, nos preocupamos com a utilização de instrumentos, tais como, análise documental, observação, entrevistas e questionários, que possibilitaram a descrição das particularidades do objeto, buscando apreender a complexidade do fenômeno estudado.

Nesse sentido, foram organizados questionários diferenciados (Anexos 2 e 3), para os alunos-docentes e para os tutores presenciais (atuantes no Pólo). Inicialmente havíamos pensado num questionário para tutores virtuais, mas logo no início da nossa pesquisa percebemos que os alunos raramente utilizam a tutoria virtual e que a tutoria presencial é extremamente atuante. Também foram escolhidas aleatoriamente algumas sessões de tutoria para serem observadas. Nessa direção, a fim de que a observação se tornasse um “instrumento válido e fidedigno de investigação” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.25), adotamos um planejamento para a sua concretização (Anexo 5).

Assim, os questionários para tutores foram distribuídos para todos os tutores e surpreendentemente obtivemos o retorno de 100% dos questionários respondidos. Quanto aos questionários dos alunos, foram distribuídos 46 questionários para os alunos das duas últimas turmas que colaram grau, por esperarmos que nessa etapa final de curso os alunos tenham obtido o nível de amadurecimento necessário para expressar o conhecimento alcançado, bem como a tão almejada autonomia. Tais instrumentos tiveram como propósito levantar dados que permitissem não só traçar o perfil desses sujeitos, como também colher informações que possibilitassem a apreensão de nosso objeto de estudo.

Outra técnica por nós utilizada para a produção de dados pertinentes à pesquisa realizada foi a entrevista para a qual também realizamos um planejamento para a sua concretização (Anexo 4). Optamos pelo tipo de entrevista semi-estruturada, pelo fato de a mesma permitir liberdade ao entrevistador para adaptar suas perguntas à determinada situação.

Apesar de termos tido todos os cuidados necessários à realização das entrevistas, quais sejam, permissão da Diretora do pólo que acolheu com cordialidade a nossa proposta e os esclarecimentos quanto à finalidade da pesquisa, seus objetivos, sua relevância, resultando a importância e a necessidade da colaboração dos entrevistados, observamos, mesmo assim, certos “receios” no que se refere à identificação dos envolvidos, por isso preservamos as identidades dos informantes.

As entrevistas foram realizadas com a Diretora do pólo e com uma amostra aleatória de tutores presenciais, a fim de complementar as informações obtidas através dos questionários.

### **3.2.3 - A metodologia de análise**

Após a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas e das observações, com base nas questões analíticas formuladas, procedemos à análise dos dados empíricos produzidos, tendo sempre em vista os objetivos da pesquisa.

Nossa ação foi inspirada no pensamento de Triviños (1987), pelo qual procedemos à organização, categorização e análise dos dados produzidos na interlocução com os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, considerando que:

os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo...devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas (p.170).

Inicialmente, realizamos constante manuseio dos questionários, visando à interpretação dos dados colhidos, com o objetivo de identificar e codificar os trechos e as respostas que evidenciassem o tipo de formação que se concretiza, fundamentando-nos no pensamento de Paulo Freire, que defende uma formação crítica em direção à autonomia, a qual já discutimos no primeiro capítulo.

Num segundo momento, agrupamos os depoimentos e os dados, de acordo com alguns temas/questões. Assim, começamos a destacar tanto o perfil dos sujeitos, como os aspectos mais evidenciados, “dentro” e “fora”do âmbito do nosso foco central: saber docente, formação profissional, informática, tecnologia, educação a distância, capacitação, reflexão crítica, interação, material didático, plataforma e avaliação, dentre outros. Esse processo é denominado por Moraes (1999) de unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, sendo uma etapa da análise de conteúdo.

Nessa trajetória, inspirados no pensamento de Moraes (1999 p.19), pelo qual a “análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear”, foram realizadas diversas leituras complementares. Pois, para o autor, é necessário voltar sempre aos dados e à teoria, uma vez que “o processo nunca está inteiramente concluído, e que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão”.

Influenciados, também, pelo pensamento de Ludke & André (1986) de que a formulação de questões analíticas favorecem a análise dos dados e “possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade” (p.46), adotamos três questões analíticas para orientar-nos na seleção e na descrição dos dados mais significativos produzidos, principalmente através dos questionários e das observações: o curso estimula as atividades de pesquisa? Existem oportunidades de interação entre tutores e alunos e entre alunos? O curso estimula a reflexão crítica?

Entretanto, tendo a consciência de que não bastava descrever por si só os fenômenos observados ou divulgar dados produzidos, pois era preciso explicá-los, vimo-nos obrigados a retornar às referências teóricas, para buscar nelas elementos que nos possibilitassem uma compreensão mais articulada da situação investigada, num desafiador processo de articulação entre teoria e empiria.

Paulatinamente, as dúvidas que acompanharam durante muito tempo este processo investigativo foram se dissipando após inúmeras tentativas de organização do material e, por meio de uma reflexão constante, fomos tentando buscar as tendências de resultados da nossa pesquisa, o que será exposto adiante.

### 3.3 - Resultados da pesquisa

Em primeiro lugar, de posse dos questionários aplicados, procedemos à tabulação das respostas dos mesmos. Em seguida, fizemos várias análises dos dados produzidos, considerando as questões analíticas formuladas, até definirmos aqueles mais significativos para a nossa pesquisa e a forma de apresentação dos mesmos.

Apresentamos, pois, em primeiro lugar, na tabela abaixo, o total da mostra alcançada:

**Tabela 01: amostra alcançada**

<b>Respondentes</b>	<b>Efetivo</b>	<b>Respondidos</b>	<b>Percentual</b>
Tutores presenciais	13	13	100%
Formandos 09/2007	12	6	50%
Formandos 02/2008	34	24	70%
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>43</b>	<b>74%</b>

Como podemos observar, o retorno dos questionários foi expressivo, atingindo níveis além do que era esperado, pois esse tipo de instrumento, como afirma Rampazzo (2002), alcança, em média, 25% de devolução. No nosso caso tivemos 100% dos questionários dos tutores devolvidos e mais de 65% dos questionários respondidos pelos alunos retornaram. Obtivemos, então, 74% do total dos questionários enviados, devolvido, o que interpretamos como uma boa aceitação da pesquisa.

#### 3.3.1 - Analisando a tutoria

Analizamos os dados produzidos, considerando as três questões analíticas formuladas. Apresentamos, pois, algumas tabelas que demonstram os resultados obtidos, seguidos de suas análises/apreciações. Os dados produzidos pelos questionários contribuíram para responder às questões da pesquisa, na medida em que foram analisados em conjunto.



**Tabela 02: Formação dos tutores em nível de graduação**

<b>TUTORES Presenciais</b>	<b>CURSO DE GRADUAÇÃO</b>			
	<b>Pedagogia</b>	<b>Outras Licenciaturas</b>	<b>Outros Cursos</b>	<b>Total</b>
	8	4	01	13

**Tabela 03: Formação dos tutores em nível de pós-graduação**

<b>TUTORES Presenciais</b>	<b>CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	
	<b>Lato-sensu</b>	<b>Stricto-sensu (mestrado)</b>
<b>Total</b>	13	03
<b>Concluíram há menos de 5 anos</b>	5	01
<b>Concluíram há mais de 5 anos e menos de 10 anos</b>	5	01
<b>Concluíram há mais de 10 anos</b>	3	
<b>Cursando</b>		01

No que diz respeito ao grau de formação dos tutores, percebemos nas tabelas acima que a quase totalidade fez curso de formação de professores em nível superior, destacando-se a licenciatura em pedagogia, cursada por 62% do conjunto de tutores, o que talvez contribua para conferir maior unicidade ao trabalho de tutoria. Destacamos, ainda, o bom nível de formação dos tutores, posto que 100% deles realizaram estudos de pós-graduação, dos quais, 23% no nível de mestrado.

**Tabela 04: Experiência docente**

<b>Tutores</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Ensino Superior</b>	<b>Orientador/Supervisor Educacional</b>	<b>Tutor</b>
<b>1</b>	x	x		x	
<b>2</b>	x			x	
<b>3</b>	x			x	
<b>4</b>	x				
<b>5</b>	x		x	x	
<b>6</b>	x		x	x	
<b>7</b>		x	x	x	
<b>8</b>		x	x	x	
<b>9</b>	x	x	x		
<b>10</b>	x	x			
<b>11</b>	x	x		x	
<b>12</b>	x		x		
<b>13</b>					x
<b>Total</b>	<b>10 (77%)</b>	<b>06 (46%)</b>	<b>06 (46%)</b>	<b>08 (62%)</b>	<b>01 (8%)</b>

A análise da tabela 04 nos fornece um dado de fundamental relevância: além de 46% dos tutores possuir experiência em docência superior, 77% dos tutores presenciais, os de campo, se é que podemos chamá-los assim, evidenciam em suas respostas experiência de prática docente no ensino fundamental, o que parece oferecer sustentação para a prática de tutor. Deprendemos daí que a maior parte das experiências dos tutores provém de conteúdos e práticas do ensino fundamental, o que julgamos bastante oportuno e significativo para o trabalho que desenvolvem junto aos alunos de um curso de pedagogia para os anos iniciais do ensino fundamental, já que conforme aponta Candau (1997), os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio e são importantes na atuação do formador na medida em que o habilitam para “julgar o tipo de formação, a pertinência ou o realismo dos planos e reformas” que lhe são propostos. Os saberes “experienciais” do tutor vão lhe permitir fazer uma avaliação e questionamento de outros saberes, como, por exemplo, os provenientes do currículo com o qual trabalha, de maneira crítica.

**Tabela 05: Opinião dos tutores sobre curso de formação de professores oferecido por meio da EAD**

<b>TUTORES</b>	Não permite o desenvolvimento do pensamento crítico	Permite o desenvolvimento da criatividade, do espírito investigativo, do pensamento crítico	Uma proposta de formação aligeirada do professor	Representa uma forma de democratização das oportunidades educacionais	Uma massificação do ensino superior
<b>1</b>				X	
<b>2</b>		X		X	
<b>3</b>		X		X	
<b>4</b>		X		X	
<b>5</b>		X		X	
<b>6</b>		X			
<b>7</b>		X		X	
<b>8</b>		X		X	
<b>9</b>		X		X	
<b>10</b>		X		X	
<b>11</b>		X		X	
<b>12</b>		X		X	
<b>13</b>		X			

Percebemos que a totalidade dos tutores têm um olhar positivo sobre a questão da formação de professores a distância, considerando que 85% deles considera que o projeto em pauta concorre para a democratização das oportunidades educacionais. Percebemos também, nesses dados, que os tutores têm uma opinião formada a respeito do seu próprio contexto de trabalho e da sua prática, já que 92% acreditam que a modalidade EAD permite o desenvolvimento da criatividade, do espírito investigativo, do pensamento crítico-reflexivo e da produção de conhecimento, ou seja, manifestam credibilidade no trabalho que realizam.

Esse olhar positivo que os tutores demonstraram ter, de certa forma, revela a sua motivação em tornar-se tutor em educação a distância porque acreditamos que se o profissional é engajado naquilo que faz, é certo que mais se envolverá nas atividades pertinentes a sua função.

**Tabela 06: Opinião dos tutores sobre a sua prática tutorial**

<b>Tutores</b>	Faz sentir-me elemento mediador entre o conhecimento e o aluno	Gira em torno do aluno, procurando conectar o ensino com a sua vida	Estimula o aluno a transformar a informação em conhecimento	Instiga o diálogo e a discussão coletiva	Estimula nos alunos a capacidade de análise, levando-os a refletir sobre a realidade, interpretando-a	A pesquisa é adotada como princípio educativo	Ela é dialógica, instigando os alunos a buscar soluções que possibilitem uma melhor qualidade de vida
<b>1</b>	x		x	x	X		x
<b>2</b>			x	x			x
<b>3</b>			x	x	X	x	x
<b>4</b>	x	x	x	x	X	x	x
<b>5</b>	x		x	x	X		x
<b>6</b>			x	x	X	x	x
<b>7</b>	x		x	x	X		
<b>8</b>			x	x	X		x
<b>9</b>	x		x			x	
<b>10</b>	x	x	x	x	X	x	x
<b>11</b>	x		x	x	X	x	
<b>12</b>			x		X		x
<b>13</b>							

Na tabela acima, expusemos apenas as respostas selecionadas pelos tutores referentes à concepção dos mesmos sobre sua própria prática tutorial. Analisando os dados, assim articulados, evidenciamos, a partir daí, o fato de que para os tutores, a sua prática representa a ação de levar o aluno a transformar informação em conhecimento, ou seja, uma mediação entre o conhecimento e o aluno. Alguns desses sujeitos, nas suas entrevistas, afirmam que a docência é a base do seu trabalho. A concepção da prática tutorial como “mediação entre o conhecimento e o aluno” encontra-se realçada entre muitas respostas. No entanto, observamos que apenas 46%, adotam a pesquisa como princípio educativo. Pensamos como Pereira (1999) que a pesquisa deve ser algo imperativo na formação dos docentes, forma através da qual a universidade cumpre a sua função social, pois ao formar o professor investigador, revela um profissional que será pesquisador da própria atuação, sendo capaz de manter uma atitude mais ativa, interrogativa, aproveitando-se da experiência acumulada ao longo da carreira. Nessa mesma direção, Freire (2006, p.29) nos diz que “não há ensino sem pesquisa”. “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Para ele faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa e, desde o início da formação, o

professor deve se perceber e se assumir como pesquisador, pois a produção do conhecimento nasce diretamente da práxis da pesquisa. Nessa direção, Demo (1990) também destaca que a pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória e que é necessário encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Assim, o ensino universitário, seja ele presencial ou a distância, tem uma contribuição a dar aos professores, qual seja, além de prover os saberes científicos e pedagógicos, proporcionar uma formação que incorpore a pesquisa como princípio educativo, marca da universidade.

Ainda com relação à sua prática tutorial, apenas um tutor respondeu que a mesma é prescindível, pois os recursos tecnológicos adotados na modalidade EAD, por si só, desempenhariam importante papel formativo. Curiosamente, a formação em nível superior desse tutor é em Processamento de dados, o que o faz olhar para a tecnologia como um elemento mediador capaz de se impor tal qual a mediação humana. Mesmo assim, ele afirma que a sua prática estimula o aluno a transformar a informação em conhecimento.

**Tabela 07: Opinião dos tutores sobre o Currículo do Curso de Pedagogia**

<b>TUTORES</b>	Permite conduzir os alunos (futuros educadores) a uma formação que possibilitará a produção em seus alunos de reflexões críticas acerca de suas realidades	Valoriza as descobertas e as produções dos alunos	Possui conteúdos informativos e padronizados, bem como conteúdos que possibilitam produções críticas.	É constituído apenas por conteúdos informativos, considerando que o aluno do interior possui maiores dificuldades para a elaboração do conhecimento
<b>1</b>	X	X		
<b>2</b>	X	X		
<b>3</b>	X	X		
<b>4</b>	X	X		
<b>5</b>	X	X		
<b>6</b>	X	X		
<b>7</b>	X	X		
<b>8</b>	X	X		
<b>9</b>	X	X		
<b>10</b>	X	X		
<b>11</b>	X	X		
<b>12</b>	X			
<b>13</b>			X	

Sabemos que o currículo é uma construção cultural, é um modo de organizar uma série de práticas educativas. Supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que

se atribui à educação formal. Quando definimos um currículo estamos descrevendo a concretização das funções próprias da educação e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado para uma dada modalidade de educação, numa trama institucional, etc. Conforme afirma Sacristán (2000), “o currículo é uma práxis...”. Por isso achamos importante sondarmos o olhar dos tutores sobre o currículo, entendendo que a maneira como o vêem é a maneira como o praticam.

Na tabela 07, podemos observar que a totalidade dos tutores interpretam o currículo como capaz de permitir a produção do conhecimento ao invés da informação e, isso, de certa forma, nos revela que possuem o entendimento de que ensinar ou “tutoriar” não é transferir conhecimentos, mas como destaca Freire (2006, p. 47), “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, a prática tutorial passa a ser, essencialmente, ativa, permitindo ao aluno participar dos processos de construção da sua própria aprendizagem para a formação de um intelectual crítico e autônomo.

**Tabela 08: Opinião dos tutores sobre a utilização do ambiente virtual e suas ferramentas na formação do educador**

<b>TUTORES</b>	O planejamento necessário para a integração das ferramentas não impede que os tutores estejam atentos às situações concretas que se apresentam em cada grupo	As ferramentas disponíveis na plataforma adotada pelo CEDERJ permitem ampla interação e acompanhamento do caminho percorrido pelo aluno	Não é possível trabalhar plenamente todas as ferramentas com os alunos dessa região em virtude da sua baixa familiaridade com a realidade informática.	O ambiente virtual adotado possui características que estimulam e motivam a entrada e permanência do aluno na comunicação virtual em tempo real, possibilitando ampla interação e a troca de conhecimentos, conduzindo o aluno a uma formação crítica.
<b>1</b>	x			x
<b>2</b>	x			
<b>3</b>	x	x		x
<b>4</b>	x	x		x
<b>5</b>			X	
<b>6</b>	x	x		x
<b>7</b>	x	x	X	
<b>8</b>	x			
<b>9</b>		x		x
<b>10</b>	x			x
<b>11</b>				x
<b>12</b>	x		X	
<b>13</b>		x		x

Procuramos sondar a opinião dos tutores sobre a utilização do ambiente virtual e suas ferramentas na formação do educador, por observarmos e cremos que há a necessidade expressa de que todos os envolvidos no processo educativo entendam que a proposta dessa modalidade de educação superior a distância se concretiza por meio de uma verdadeira rede, onde tudo e todos precisam estar sintonizados, caso contrário, gera uma total desintegração, pois o trabalho pedagógico não é realizado apenas pelo tutor presencial, mas por todo o sistema, incluindo aí a tutoria e o material didático virtual. Algumas vezes o aluno traz para a tutoria presencial um conteúdo apreendido ou um questionamento formulado a partir da sua interação no ambiente virtual.

Como podemos depreender dos dados da tabela 08, embora os tutores respondentes sejam tutores presenciais, subjaz em suas respostas o conhecimento sobre a importância da integração do virtual com o presencial, pois nenhum deles respondeu não ter conhecimento sobre o ambiente virtual. Pelo contrário, a maioria deles, com base em sua experiência como tutor, demonstra enxergar possibilidades de se trabalhar, também, com o ambiente virtual para se promover a interação, a comunicação, elementos indispensáveis para uma formação crítica.

### **Dados produzidos na interlocução direta com os tutores**

Apresentamos a seguir as respostas decorrentes das entrevistas realizadas com a amostra de tutores presenciais. Escolhemos aleatoriamente quatro tutores, para os quais fizemos cinco perguntas sobre a sua prática tutorial, buscando indícios da contribuição ou não dessa prática para uma formação crítica e autônoma. Confrontamos, posteriormente, com alguns dados produzidos através da aplicação do questionário e de nossas observações.

Cabe lembrar que, mais uma vez, analisamos essas entrevistas considerando o nosso referencial teórico freireano, o qual nos faz entender que a dialética da relação tutor-aluno, interativa e recíproca, garante que a tutoria não seja mero derramamento de conteúdos inertes em “receptáculos- alunos” vazios e dóceis. E no caso da educação a distância, a menção à autonomia é crucial.

Concordamos com Freire (2006, p. 47), quando diz que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Assim, resumidamente, consideramos que há formação e não informação num processo educativo, ou seja, que há aprendizagem e, conseqüentemente, formação crítica e reflexiva que leve à autonomia, quando o aluno pode recriar.

A seguir, transcrevemos fragmentos das falas de alguns tutores, quando indagados sobre a sua prática tutorial. E em seguida, retornando às referências teóricas, procuramos explicar os dados observados.

Em relação ao planejamento da tutoria presencial, colhemos os seguintes depoimentos:

O disparador dos momentos de tutoria são as dúvidas, as marcações interessantes feitas pelos alunos, mas existem momentos que ainda me pego dando aula.

É necessário que sejam feitas oficinas de textos, assistidos filmes para debates e trocas de materiais e projetos para análise para promover a participação e aprofundar o entendimento.

São organizadas algumas atividades para serem realizadas concomitantemente com o que os alunos demonstram necessitar no momento das tutorias.

Proponho atividades, tais como, leitura, discussão com distribuição do material, apresentação de vídeos, entre outros, relacionadas com o conteúdo do material didático.

Em relação à pergunta que fizemos sobre como se dá a integração do espaço presencial com o virtual, colhemos os depoimentos de apenas dois tutores, pois, os demais disseram que em suas disciplinas os alunos raramente trazem questionamentos oriundos do ambiente virtual, e sim, os questionamentos trazidos são fruto do estudo do material escrito e da reflexão sobre o seu cotidiano. Assim, os depoimentos colhidos foram:

A integração ocorre quando os alunos trazem temas do fórum para serem discutidos na tutoria. Aí abrimos um debate para que todos se expressem e troquem experiências.

Quando eles trazem as informações que têm no “virtual” para as tutorias e essas informações são discutidas no grupo maior.

Quando perguntamos se a tutoria presencial promove a participação ativa do aluno, nos foi respondido:

Normalmente quando um aluno nos procura ele já se encontra motivado, já existe um interesse, o que nos facilita instigar sua participação, tornando o momento rico em construção de conhecimentos.



Sim. O aluno se sente como parte importante nesse processo, pois as suas experiências e a sua leitura pessoal, bem como a aprendizagem adquirida são fundamentais para colaborar com o outro, durante as tutorias.

Sim. Busca-se por meio do diálogo, de textos e outros, incentivar os estudantes a participarem, se posicionando com relação à leitura realizada no livro e nos demais instrumentos utilizados nos encontros.

Procura-se aguçar-lhes a curiosidade para que passem a ser estudantes/professores/pesquisadores.

Quando perguntamos se há momentos presenciais coletivos, se nesses momentos são valorizadas as trocas, as vivências, os relatos, de modo que o tecnológico seja humanizado pelo humano, obtivemos as seguintes respostas:

Vivemos poucos momentos tecnológicos, os alunos preferem os momentos presenciais que normalmente são coletivos, trazem os seus relatos de práticas, o que os torna momentos de reflexão e de prática.

Há muitos momentos presenciais coletivos. No meu caso, estes são mais frequentes. É verdadeiramente o momento em que nos aproximamos uns dos outros e humanizamos o tecnológico.

Todos os encontros presenciais são coletivos, pois são realizados com grande presença dos estudantes e com grande troca de idéias.

Sempre os momentos presenciais são de construção coletiva do conhecimento.

Perguntamos se há a possibilidade de negociação entre tutores e alunos sobre as propostas de estudo ou se estas são oferecidas prontas e acabadas. Nos foi respondido o seguinte:

Discutimos as propostas já prontas e negociamos outras possibilidades.

O trabalho dos tutores é exercido tendo a flexibilidade como fator essencial, pois estamos aqui para atender as necessidades dos estudantes. Alguns tutores discutem com os alunos a melhor forma de realizar os encontros, tornando-os agradáveis, dinâmicos, participativos, com a organização de momentos de leitura, DVD e brincadeiras.

Sim. Estamos sempre abertos para flexibilizar as propostas, desde que não se altere a qualidade da proposta da disciplina.

Observamos, que na maioria dos depoimentos dos tutores subjaz uma concepção de tutoria como trabalho docente, mas que de modo geral, os tutores têm dificuldades em

reconhecê-la como tal, pois em seus discursos diários dizem sempre que estão ali “para sanar dúvidas de conteúdo e não para dar aulas”. Paradoxalmente, alguns desses sujeitos, nas suas entrevistas, demonstram que a docência é a base do seu trabalho.

Percebemos também que trabalhar a complexidade do saber educativo na visão do aprender a aprender, na ótica reflexiva da construção do saber é um dos grandes desafios do tutor da educação superior, bem como, ainda, propiciar momentos em que o aluno aprenda a ler e a reler o mundo, a apropriar-se do conhecimento, a redimensionar valores, a rever atitudes. E no caso da nossa pesquisa esse desafio é maior ainda para os tutores presenciais que acabam por ter que superar a lacuna existente entre o aluno e a tutoria virtual.

Um outro detalhe que nos chamou a atenção em nossas entrevistas, é que o papel do tutor presencial pareceu-nos ultrapassar a visão puramente técnica, indicando a aquisição de habilidade para instrumentalizar a tecnologia. Isso fica evidente quando aquilo que os alunos captam no ambiente virtual acaba sendo apreendido na tutoria presencial<sup>83</sup> e aprendido nela, no sentido em que Paulo Freire (2006, p. 24) nos fala: “[...] inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”.

Os tutores deixam transparecer em suas falas que é através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha que se faz possível a construção do conhecimento. Que a experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise compartilhada das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, realizada com os colegas, e em situações de formação. Atuam com base numa abordagem construtivista, com ênfase na idéia interacionista de Freire (1983). Esta abordagem vê o aluno como construtor de seu conhecimento. Assim, o ser que aprende - ou que constrói o conhecimento - transforma a realidade, e o faz pela ação e reflexão; as relações são de transformação mútua. Diz Paulo Freire (1983, p. 39):

"Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é."

---

<sup>83</sup> A preferida por 100% dos alunos.

Numa abordagem construtivista, em que se concebe a função do educador como a de criar situações favorecedoras de aprendizagem, a construção do conhecimento pelos alunos é fruto de sua ação, o que faz com que eles se tornem cada vez mais autônomos.

Para Freire (2006), o conhecimento é resultado desse processo, dessa construção coletiva. Todos educam, todos ensinam e aprendem. Por isso afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.23). Os homens se educam em comunhão. Educação, em Freire, é a prática de uma teoria do conhecimento. Ao se deparar com um problema, o ser humano se questiona, questiona outros seres humanos, pesquisa, busca respostas possíveis para solucionar o desafio que está à sua frente, testa suas hipóteses, confirma-as, reformula-as, nega-as, abandona-as, retoma-as etc. Por meio desse movimento, realiza o esforço da aprendizagem para construir o seu saber, relacionando conhecimentos anteriores aos atuais, ampliando, construindo novos conhecimentos, novos saberes.

Aprendemos das entrevistas que os tutores entendem o seu papel como aquele que supera o conceito reducionista de propostas estritamente técnicas. Assim, atuam como educadores, aqueles que coordenam a seleção de conteúdos, que discutem as estratégias de aprendizagem, que suscitam a criação de percursos acadêmicos, que problematizam o conhecimento, que estabelecem o diálogo com o aluno, que mediam problemas de aprendizagem, sugerem, instigam, acolhem, enfim, acabam sendo educadores na educação a distância, exercendo a função de formarem o aluno.

### **Analisando dados produzidos por meio de observações**

Além dos dados produzidos pelo questionário e dos depoimentos colhidos através das entrevistas, durante a pesquisa, tivemos a oportunidade de observar algumas sessões de tutoria presenciais, inclusive com alunos iniciantes no curso, a fim de que pudéssemos acompanhar a evolução dos alunos no processo educativo e comparar o rendimento com as turmas concluintes (alvo da pesquisa). Optamos pela observação da tutoria presencial pelo fato da nossa pesquisa estar centrada na concretização da educação superior a distância num Pólo onde acontecem tutorias presenciais, e, também, pelo fato dos alunos utilizarem pouco a tutoria virtual.

Com o propósito de direcionar melhor o nosso olhar para questões pontuais, visando produzir reflexões mais significativas para a compreensão do nosso estudo, focamos as nossas observações na interação e na mediação, por entendermos que estas são fundamentais para a concretização de uma formação autônoma que se consolide no desenvolvimento do espírito investigativo e na capacidade de reflexão crítica.

Apesar de termos tido todos os cuidados necessários à realização das observações, quais sejam, permissão da Diretora do pólo e dos próprios tutores que acolheram com cordialidade a nossa proposta, bem como os esclarecimentos quanto à finalidade da pesquisa, seus objetivos, sua relevância, observamos, mesmo assim, certos “receios” no que se refere à sua identificação, por isso, mantivemos aqui o sigilo dos nomes dos tutores observados, bem como de suas respectivas disciplinas.

A primeira coisa que depreendemos das nossas observações é que nas sessões presenciais de tutoria as interações com os alunos não representam um aspecto secundário do trabalho dos tutores; ao contrário, elas constituem o centro desse trabalho e, assim, acabam determinando, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, por conseguinte, do tipo de agir pedagógico, no contexto daquele curso. Os tutores observados, de modo geral, demonstraram uma certa homogeneidade em suas práticas, uma mesma concepção em relação ao seu agir pedagógico, qual seja, a de trabalhar na direção de um agir pedagógico comunicativo.

Segundo Habermas<sup>84</sup> (*apud*, Nogueira, 2003) o agir pedagógico se manifesta em quatro tipos diferentes, dentre eles destacamos o instrumental e o comunicativo.

Segundo Nogueira (2003), o agir pedagógico instrumental é imposto de um sujeito a outro, utilizando-se da linguagem como meio de transmitir a informação, enquanto o agir comunicativo intervém quando se está aberto a outras experiências pedagógicas, além daquelas rotineiras, como as que se desenvolvem durante o curso que pesquisamos.

A autora (*ibid.*, p161) ressalta que, segundo este tipo de agir:

o indivíduo só pode julgar sua experiência pela comparação com outras, em um contexto de comunicação intersubjetiva. Essas interações não reclamam a dominação de qualquer das pessoas envolvidas, contrariamente ao que se passa no agir instrumental.

---

<sup>84</sup> HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987

Portanto, o agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circulante, mas sim para um confronto com o outro.

Como vimos em páginas anteriores, em superação à racionalidade instrumental, Habermas propõe um conceito de razão apoiado na linguagem, na contextualização dialógica que os agentes lingüisticamente competentes manifestam quando imersos em uma discussão. Nessa concepção, o entendimento se concretiza através do compartilhar de um universo simbólico comum e nos comportamentos que caracterizam e possibilitam relações recíprocas de boa vontade e de intenção em atingir um acordo consensual entre falante e ouvinte. Este tipo de relação rompe com a reflexão isolada entre o sujeito cognoscente e o objeto, abrindo as portas para uma reflexão interativa, fruto de um contexto comunicativo intersubjetivamente compartilhado pelos interlocutores de uma argumentação, no nosso caso, pelos interlocutores do processo formativo.

Freire (2005) já alertara para a importância, na formação, da “dialogicidade”, que chamou de “essência da educação como prática da liberdade”. Ele afirma, pois

[...] que o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes...(p. 91).

Nesse sentido, o tutor em educação a distância pode (e deve) estar sempre à procura de formas, meios, métodos, jeitos, acordos, numa perspectiva de desencadear um processo de troca de “vivências” entre alunos, visando estabelecer relações que contribuam para o seu processo de formação, mediado por uma grande variedade de interações. E isso nós podemos ver na atuação dos tutores, muitas vezes fazendo marcações pontuais no conteúdo, mas instigando o aluno a pensar e a pesquisar sobre o assunto. Nessa direção, vimos a apresentação de filmes, debates, textos para discussão, apresentação de trabalhos e aulas também.

Percebemos durante a atuação dos tutores que há a necessidade expressa de que eles entendam que a proposta dessa modalidade de educação a distância se concretiza por meio de uma verdadeira rede, onde tudo e todos precisam estar sintonizados, caso contrário, gera uma total desintegração, pois o trabalho pedagógico não é realizado apenas pelo tutor presencial, mas, por todo o sistema e, com um destaque importante para o material didático. É importante

que ele esteja atilado inclusive com o que acontece no ambiente virtual, outro espaço por onde também trafega o conhecimento.

No ambiente virtual (plataforma desenvolvida pelo CEDERJ)<sup>85</sup> estão disponibilizadas sala de tutoria, mural, correio eletrônico, *chats*, fórum, ferramentas pouco exploradas pelos alunos, haja visto que o acesso ao computador e à internet não está ao alcance de todos e muitos dos professores ainda estão excluídos do potencial destas ferramentas. Este tem sido um entrave que também vem produzindo uma lacuna na interação dos alunos com o tutor a distância e um dos motivos que levam os alunos a priorizarem a tutoria presencial. Inclusive para as disciplinas eletivas, ditas exclusivamente virtuais, para as quais só foram previstas tutorias virtuais, os alunos vão também buscar tutoria presencial. Apreendemos em nossas observações que se os alunos usufríssem dessas ferramentas e pudessem estar, também, virtualmente ligados, teriam um aproveitamento maior até mesmo nas discussões presenciais.

Observamos que os alunos estudam, preferencialmente, o material do livro didático e algumas vezes os conteúdos de alguns fóruns do ambiente virtual e trazem as questões, prioritariamente, para a sessão de tutoria presencial. O que requer que o tutor presencial esteja atilado em relação ao que acontece no ambiente virtual e às questões trazidas pelo material impresso, o qual, percebemos traz um conteúdo bastante crítico e politizado.

Observamos também que no início do curso a frequência à tutoria presencial é intensa e é comum os alunos chegarem às sessões de tutoria sem ter trazido questões, ou seja, esperando receber, na sessão de tutoria, uma aula tradicional por parte do tutor. E, na verdade, o tutor acaba tendo de fazer isso, pois como vimos, muitos estão sem estudar há muito tempo e por isso é necessário situá-los historicamente, geograficamente, psicologicamente e no que tange a essa nova modalidade de ensino.

No início, o aluno chega sem autonomia alguma, não consegue nem mesmo formular uma questão e o tutor acaba se vendo numa situação de ter de dar aula. Vimos essa situação se repetir nas sessões de tutoria para turmas iniciantes e percebemos que isso não ocorre em virtude de uma inadaptação do aluno à modalidade de educação a distância, mas sim, pela falta mesmo de conteúdo crítico na sua formação anterior e do exercício de um raciocínio

---

<sup>85</sup> Tivemos a oportunidade de acessar a plataforma por diversas vezes, juntamente com algumas alunas que se colocaram à disposição para nos mostrar as ferramentas existentes, bem como o seu funcionamento.

crítico num nível mais elevado. Isso ficou evidente na fala de uma aluna durante uma aula inaugural<sup>86</sup>:

Não me ensinaram ao longo de minha vida estudantil a dar conta de minha própria aprendizagem; será que agora, depois de tantos anos de vida, conseguirei me adaptar a essa situação?

Importa lembrar que esses alunos vieram buscar uma formação superior, a qual vem sendo apresentada num formato de formação continuada, de aprofundamento nas questões de prática que o aluno vivencia no seu cotidiano enquanto professor. Isso num momento em que muitas abordagens são novas em relação a quem estudou há dez, quinze ou vinte anos atrás. Há uma lei nova, Parâmetros Curriculares novos, uma visão de mundo nova. Dessa forma, ele chega à tutoria, como nos disse uma tutora<sup>87</sup>:

precisando de alguém que dê uma estruturada, uma situada no tempo e no espaço para ele, e daí, precisamos partir para o maior desafio que, ao meu ver, consiste em conscientizar o aluno que ele é o responsável por sua aprendizagem. A tutoria contribui no sentido de levar o aluno a adquirir uma metodologia autônoma de estudo.

Já no final do curso a frequência às tutorias é bem menor, em algumas disciplinas os alunos quase não aparecem. Isso acontece, ao nosso ver, porque durante todo o curso eles foram trabalhados para alcançar a autonomia e já conseguem resolver seus problemas sozinhos, já adquiriram uma metodologia autônoma de estudo. Quando eles vêm para a tutoria traz consigo questões muito mais profundas e, de modo geral, que giram mais em torno da monografia, cuja elaboração é acompanhada capítulo por capítulo pelo tutor orientador<sup>88</sup>.

Tivemos a oportunidade de participar da apresentação das monografias, em dezembro de 2007, da turma que colou grau em fevereiro de 2008. Fomos surpreendidos pelo grau de maturidade, desenvolvimento e aprofundamento alcançado pelos alunos. Estes expuseram os seus trabalhos com muita segurança e propriedade.

---

<sup>86</sup> A aula inaugural é um procedimento adotado pelo CEDERJ recentemente, que visa esclarecer aos alunos recém ingressos nessa modalidade de educação sobre questões da metodologia EAD, avaliações, regras acadêmicas e outros.

<sup>87</sup> Essa resposta foi-nos dada por uma das tutoras observadas quando conversamos sobre a necessidade de algumas vezes ela ter de “dar aulas”, o que é contrário à proposta de formação do CEDERJ, que preconiza o “orientar e o tirar dúvidas”

<sup>88</sup> Nesse trabalho de orientação para a elaboração da monografia capítulo por capítulo, cada dois tutores orientam 40 alunos.

### **3.3..2 – Analisando a leitura dos alunos**

Como dissemos, pensamos ser fundamental também ouvir os alunos, considerando que são sujeitos do seu processo de formação e que na condição de formandos, têm a possibilidade de se expressarem acerca da sua própria formação, de como aplicam o conhecimento construído, de como vêm a mediação pedagógica e a interação, elementos importantes para se chegar à autonomia.

Assim, aplicamos um questionário contendo oito perguntas objetivas e quatorze perguntas de resposta aberta, por meio das quais puderam se expressar nos proporcionando informações que nos ajudaram a compreender o nosso objeto de estudo. Cabe lembrar que embora os alunos tenham respondido por escrito, as perguntas abertas foram feitas numa interlocução com eles, quando aproveitamos dois momentos de reuniões, respectivamente, com cada turma. Por meio das perguntas objetivas, procuramos obter informações acerca do nível sócio-econômico e das possibilidades concretas de interação e de pesquisa durante o curso. Por meio das perguntas de resposta aberta, procuramos observar o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre algumas questões, as quais giraram em torno do tema da formação do educador e da educação a distância. No entanto, embora tenhamos aplicado quatorze perguntas abertas, transcrevemos apenas as respostas daquelas que consideramos centrais para a apreensão do nosso objeto de estudo, as respostas das demais questões foram analisadas como complementares e contribuíram no conjunto para a realização da análise dos dados.

Pensamos ser importante, inicialmente, destacar o perfil dos alunos do CEDERJ, lembrando que trata-se do perfil correspondente aos alunos das duas últimas turmas que colaram grau, respectivamente, em setembro de 2007 e fevereiro de 2008.

Nossa pesquisa aponta que 96% são do sexo feminino, 80% provêm de escolas públicas (incluindo as de formação de professores), 80% possuem faixa etária entre 30 e 47 anos, 76% trabalham acima de 6h por dia, 48% têm renda familiar entre 2 e 4 salários mínimos e 48% entre 5 e 7 salários e, de modo geral, são pessoas que estão sem estudar há muito tempo: 36% concluíram o ensino entre os anos de 1978 e 1988, portanto, estão de 20 a 30 anos sem estudar; 16% concluíram a mais de 15 anos – entre os anos de 1989 a 1993 e estão entre 14 e 18 anos sem estudar; e uma pequena parcela, qual seja, 28% dos alunos,



concluiu o ensino médio há mais de 4 anos – entre os anos de 1995 a 2003 - e estão entre 4 e 12 anos sem estudar.

Os alunos revelaram, ainda, que no início do curso tinham “vergonha” de dizer que nunca haviam ouvido falar de determinado assunto e que tinham receio de um insucesso. Mas tal dificuldade, de acordo com os depoimentos lidos, foi superada com o apoio e incentivo dos tutores.

Um outro dado interessante é que o Pólo de São Pedro da Aldeia abarca alunos de diversos municípios da Região dos Lagos, mas a grande maioria dos alunos do curso de Pedagogia são oriundos de três municípios principais: São Pedro da Aldeia, Cabo Frio e Iguaba, cada um contribui com 25% dos alunos.

Abaixo, apresentaremos os dados considerados mais importantes para o nosso estudo.

**Tabela 09: Escolaridade dos pais dos alunos-docentes**

<b>Nível de escolaridade</b>	<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>
Fundamental incompleto	78%	74%
Fundamental completo	16%	16%
Médio completo	16%	16%
Superior completo	0%	4%

Como podemos observar na tabela acima, a história familiar dos alunos é uma história de negação do acesso ao ensino superior. Por isso, entendemos porque, na visão da totalidade deles, conforme apontam seus depoimentos expressos nos questionários, a educação superior a distância consolidada por meio do consórcio CEDERJ representa a democratização do acesso ao ensino superior, uma oportunidade ímpar de prosseguir estudos nesse nível de ensino, superando uma marca histórica negativa. Palavras como oportunidade, conquista, qualidade, acesso, crescimento profissional, democratização nortearam as respostas dos alunos quando perguntamos o que representa o curso de formação de professores na modalidade EAD para a vida deles.

**Tabela 10: Sobre o uso do computador e da internet**

<b>Possui computador em casa: 90%</b>	
<b>Acesso à internet</b>	<b>Percentual de alunos</b>
Acesso discado	53%
Acesso via banda larga	30%
Não tem acesso	17% (usa no pólo ou lanhouse)
<b>Uso da internet</b>	<b>Percentual de alunos</b>
Para pesquisar	87%
Apenas acessar a plataforma	13%
fazer cursos	8%

Embora a pesquisa demonstre que 90% dos alunos pesquisados possuem computador em casa, a grande maioria deles, cerca de 80%, só o adquiriu recentemente, no final do curso. Ou seja, durante praticamente todo o curso utilizaram-se preferencialmente do material didático impresso, bem como, das tutorias presenciais, ou acessaram eventualmente o computador no pólo. De certa forma, o curso motivou-os a adquirir um computador, o que na visão de alguns pode ser interpretado como contribuição para o aumento da inclusão digital.

A pesquisa nos revela também que os alunos utilizam muito pouco a plataforma de EAD, onde ocorre a tutoria virtual. Quando falamos em uma Plataforma de EAD, não estamos falando apenas de um *software* e sim de um sistema composto por subsistemas com milhares de funcionalidades capazes de interagir entre seus módulos e interfacear com o usuário, de modo a garantir utilidade e acessabilidade no ensino e aprendizagem a distância.

Toda Plataforma de EAD possui características específicas de acordo com seu público, e no caso do CEDERJ se constitui num sistema que administra a vida acadêmica dos alunos e docentes dos cursos (Administração, Biologia, Computação, Física, Matemática e Pedagogia), permitindo o acesso para estudos com as diversas ferramentas disponíveis, tais como: sala de tutoria; fórum; *download* de arquivos; *chat*; e-mail; aulas em pdf; grupo de estudo; aulas na *web*; calendários; horários; guias; ementas; grades; cadernos didáticos<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> Tivemos a oportunidade de navegar pela plataforma e experimentarmos algumas ferramentas juntamente com alguns alunos que nos facilitaram o acesso através de seus *logins* e senhas.

Na plataforma, o aluno encontra o roteiro para o seu estudo, podendo acessar o conteúdo de suas aulas em arquivos ou vídeos e animações, avaliações, exercícios programados, gabaritos de provas e tirar dúvidas com tutores através da sala de tutoria, entre outras funcionalidades existentes. Nela, o aluno usa a Internet como forma de estudo, comunicação e pesquisa. Caso o aluno não tenha como adquirir o material nos Pólos, é possível acessá-lo diretamente pela Plataforma.

De acordo com a nossa pesquisa, menos de 40% dos alunos utilizam as ferramentas disponíveis e quando as acessam se preocupam mais em acessar: cadernos didáticos; grades; *download*; e calendários. O que significa dizer que utilizam a plataforma basicamente para extrair informações de eventos relacionados ao curso, bem como se preocupam em “baixar” material impresso. As ferramentas interativas são pouco utilizadas. Ao nosso ver isso ocorre porque o uso dessas ferramentas exige que os alunos sejam “alfabetizados” digitalmente, saibam produzir, utilizar, armazenar e disseminar novas formas de representação do conhecimento utilizando a linguagem digital. Isso, em geral, só vai acontecer no final do curso.

Ainda sobre o uso da internet, chamou-nos a atenção o fato de que 84% dos alunos utilizam-na para pesquisa. Isso nos leva a concluir que o curso vem estimulando o desenvolvimento do espírito investigativo, a incorporação do princípio educativo de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, conforme salienta Freire (2006, p. 29). Dessa forma, o educador deve se desenvolver a si próprio, como pesquisador, sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica. Esse pesquisar, buscar e compreender criticamente só ocorrerá se o professor souber pensar. Para Freire (*ibid*), saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades. Se o aluno-docente faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o mesmo espírito.

Demo (2004) também afirma que a pesquisa é algo central, devendo ser uma atividade presente em todos os níveis de ensino. Segundo o autor, a pesquisa é a alma da vida acadêmica, devendo ser apropriada como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção de cidadania.

**Tabela 11: Sobre a frequência dos alunos-docentes ao Pólo**

<b>Frequência ao Pólo</b>	<b>Percentual de alunos</b>
Uma vez por semana	43%
Duas vezes por semana	47%
Três vezes por semana	4%
Quinzenalmente	3%
Mensalmente	3%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>
<b>Finalidade da frequência ao Pólo</b>	<b>Percentual de alunos</b>
tirar dúvidas de conteúdo.	96%
realizar avaliações e saber notas.	6%
participar de estudos em grupo.	32%

Conforme podemos observar na tabela acima, os alunos frequentam intensamente as tutorias presenciais e de acordo com os depoimentos expressos nos questionários, principalmente, no início do curso. Das análises que fizemos desses depoimentos, podemos depreender que eles buscam criar laços afetivos com o tutor presencial, sentem a necessidade da presença deste personagem e inclusive atribuem a ele melhores possibilidades de aprendizagem. Tal fato confirmamos em nossas observações realizadas nas sessões de tutoria presencial.

Ao perguntarmos aos alunos qual foi o tipo de tutoria que adequou-se melhor ao seu estilo de aprendizagem, 88% deles responderam que preferem a presencial por proporcionar maior troca de conhecimentos com os tutores e com os colegas. Belloni (2003) já havia sinalizado para esta questão da busca de um contato presencial na modalidade EAD, afirmando que este propicia certa segurança psicológica aos alunos, além de motivá-los, o que é essencial para a aprendizagem autônoma.

Também afirmaram que o diálogo face a face é muito mais efetivo para a reflexão crítica. Nesse sentido, Freire afirma que pela ação-reflexão proporcionada pelo diálogo é possível compreender o real que se coloca como dado. Outro aspecto do diálogo que Freire prioriza é o seu caráter horizontal. Na relação horizontal entre educador-educando, os elementos traduzidos na relação eu-tu-nós pautam-se na liberdade de expressão importante ao ato comunicativo isento de imposição. No diálogo autêntico, dentro do princípio da horizontalidade, falantes e ouvintes emergem como sujeitos e os interesses de ambos são

validados numa reflexão conjunta que possibilita o discernimento, isto é, a criticidade racional.

Quando perguntamos sobre o que achavam do ambiente virtual e da tutoria a distância, percebemos pelas respostas que os alunos estão ligados às características das aulas presenciais, não foi percebida a incorporação de uma dinâmica própria para a “sala de aula” virtual, as comparações são inevitáveis, eles assim se justificam:

Os tutores presenciais têm suprido as minhas necessidades e tirado minhas dúvidas sempre que necessito deles.

Com o tutor presencial há uma troca maior de conhecimento.

Tenho dificuldades em lidar com o computador.

Não possuo meios de interagir com o tutor a distância.

Tenho computador e internet, mas não gosto de falar com o tutor por esse meio.

Não consigo tirar as dúvidas por telefone.

O acesso à plataforma, por meio da internet discada, é muito lento.

O tutor a distância requer que o aluno possua computador e tenha acesso à internet. Muitos não têm condições de utilizar ou mesmo possuir esse instrumento de comunicação.

A tutoria presencial promove maior troca de conhecimentos com os tutores e com os colegas.

O tutor presencial me entende melhor e me ajuda a agir de maneira a solucionar as questões tanto teóricas quanto as situações do meu dia-a-dia.

A tutoria presencial permite maior interação.

Os tutores virtuais muitas vezes não entendem a essência do que você quer saber.

Dependendo do assunto a ser estudado prefiro a presencial.

A tutoria virtual nos ajuda nas situações apertadas, mas a presencial é a que nos acompanha em todos os momentos.

Além da necessidade de criar um laço afetivo com o tutor, a dificuldade de acesso ao ambiente virtual (plataforma desenvolvida pelo CEDERJ), por motivos diversos, como vimos nas falas anteriores, foi um dos fatores apontados pelos alunos como responsável pelo estímulo em frequentar as tutorias presenciais. Nele estão várias ferramentas que possibilitam a interatividade e que significam a ampliação do espaço por onde trafega o conhecimento, mas são pouco exploradas pelos alunos, haja visto que o computador para uso domiciliar

ainda não está ao alcance de todos e a falta de tempo, muitas vezes, não permite que o aluno acesse, no pólo, as atividades virtuais programadas em tempo real, pois o horário programado é incompatível com o seu. Este tem sido um entrave que também vem produzindo uma lacuna na interação dos alunos com o tutor a distância, mas o motivo principal que leva os alunos a priorizarem a tutoria presencial, como vimos, é a preferência pela interação face a face .

Na concepção de Freire (1985), o processo de interação permite aos sujeitos a construção de uma “arqueologia do conhecimento” onde seja possível interrogar sua estrutura e a do conhecimento do outro, buscando clarificar sua consciência. O diálogo vai instigar a consciência asfixiada pela força da opressão e incentivar a emergência da compreensão da condição social de cada sujeito. Segundo Freire, a razão se expande no diálogo. O seu caráter relacional dá força à exteriorização da razão subjetiva e permite ao indivíduo participar da construção de sua história de forma consciente e reflexiva.

Dessa forma, apreendemos que os alunos vislumbram a importância da interação para a sua formação e buscam-na prioritariamente nas tutorias presenciais.

Quanto ao ensino superior a distância, perguntamos se é capaz de formar um educador e solicitamos que as suas respostas descrevessem as características presentes nessa formação. Assim, transcrevemos algumas das respostas emitidas pelos alunos:

Sim, forma um educador consciente da sua responsabilidade com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos.

Sim, porque promove a construção do pensamento reflexivo-crítico, a elaboração de uma matriz científica que possibilita uma prática coerente e sensata

Sim, porque incentiva a pesquisa num nível mais alto e proporciona autonomia para os estudos.

Sim, porque torna-nos educadores conscientes de que estamos em constante busca, em constante formação.

Um educador é formado por sua vontade de vencer, contribuir, acrescentar, aprender e isso adquirimos durante a nossa formação no curso.

Sim, porque faz o aluno tornar-se autônomo, crítico e reflexivo.

Sim, porque faz o aluno desenvolver estratégia de aprendizagem para uma constante formação.

Sim, porque forma professores pesquisadores e a pesquisa é necessária para a reflexão sobre a prática.

Sem dúvida, com muita competência. Exige muita pesquisa, busca pelo conhecimento, intimidade com a tecnologia, uma prática ostensiva durante o

estágio supervisionado, muita leitura, interação, integração entre os participantes e tutores.

O ensino a distância é capaz de formar um educador e além disso um profissional comprometido e transformador, com autonomia, pontualidade, organização, pesquisador, reflexivo, e outras.

Claro, pois o educador vive essencialmente da pesquisa e da criatividade, elementos que são estimulados no curso. Um outro fator que ajuda é a aplicação de avaliações contínuas que colocam o aluno numa constante dinâmica de aprendizagem.

Percebemos que de modo geral os alunos fazem uma leitura positiva e crítica sobre a sua formação nessa modalidade de educação, considerando que autonomia, reflexão crítica e pesquisa foram palavras-chaves utilizadas claramente ou idéias subentendidas em todas as respostas. Percebemos também, nesses dados, que têm uma opinião formada a respeito de como deve ser a formação superior do professor e acreditam que a modalidade EAD permite o desenvolvimento da criatividade, do espírito investigativo, do pensamento crítico-reflexivo e da produção de conhecimento, ou seja, manifestam credibilidade na formação que obtiveram.

Esse olhar positivo que demonstraram ter, de certa forma, revela a motivação dos sujeitos em relação ao processo de educação a distância. Acreditamos que, se lidamos com um aluno motivado, mais pré-disposto, é certo que mais se envolverá nas atividades pertinentes a sua formação.

Em relação à formação de professores, perguntamos quais características presentes em um educador indicam que ele está preparado para ser um formador. Percebemos que de modo geral fazem uma leitura freireana sobre a formação docente, o que, de certa forma, indica terem recebido uma formação crítica e reflexiva.

Quando é democrático, atencioso, pesquisador e trabalha respeitando a realidade do aluno.

Quando adquire a capacidade de interagir, mediar relações e de criticar a sua própria prática.

Quando entende que nunca está pronto e está predisposto à mudança, à aceitação do diferente.

Quando é reflexivo sobre a sua prática e quando está disposto a mudar de idéias.

Quando apreende o conteúdo das temáticas educacionais e está aberto a avaliar sua prática.

Quando se torna um pesquisador em constante reflexão, buscando cada vez mais dialogar teoria e prática.

Quando é democrático, respeita a autonomia do aluno e é reflexivo.

Atento com o mundo, pesquisando e inovando. Curiosidade, paixão por aprender e ensinar, humildade, afetividade, estudo constante.

Atuar em várias frentes: no conteúdo, nos valores, atitudes, procedimentos, levando à reflexão e autonomia.

Quando está aberto a dialogar e pesquisar.

Ética, compreensão, humildade, consciência do inacabamento.

Quando avalia o seu trabalho com pensamento crítico, reflexivo para reformular o que for preciso. Tem uma postura ética voltada para uma ação docente capaz de transformar a sociedade, valorizando a cultura e a cidadania.

Quando é observador, reflexivo, transformador, consciente do seu compromisso e tem amor.

Quando ele já consegue refletir criticamente e se posicionar frente a qualquer situação ou entraves com respeito às situações da prática. Quando consegue ser o mediador, aquele que ensina e aprende na ação pedagógica, interagindo nos diferentes modos e meios de aprendizagem.

Quando está disposto a se tornar um agente transformador.

As respostas emitidas nos fazem crer que durante a sua formação se apropriaram de conceitos capazes de instrumentalizá-los como formadores para o confronto de paradigmas, estimulando-os à observação da sua prática, à percepção crítica do dia a dia da escola e à análise do real papel que exercem, características que devem ser geradas no ensino universitário.

Segundo Luckesi *et al* (2005), a universidade deve ser o local para a formação de recursos humanos e tecnológicos de altíssimo nível, mantendo o cultivo do saber e desenvolvendo as mais altas formas de cultura e reflexão. Caso não assuma esta tarefa de envolvimento com o contexto no qual está inserida, de maneira continuada, sobre o projeto de sua comunidade, não estará realizando a sua essência, a da crítica. Para o autor (p.41), “a universidade é, por excelência, razão concretizada, inteligência institucionalizada, daí ser, por natureza, crítica, porque a razão é eminentemente crítica”.

Freire (2006), em sua análise sobre a formação docente, coloca como absolutamente necessário o rigor metódico e intelectual que o educador deve desenvolver em si próprio, como pesquisador, sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, não ingênua, com questionamentos, e orienta seus educandos a seguirem também essa linha



metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social.

Em relação à formação docente, perguntamos ainda: você se considera um formador? Por quê? As respostas registradas foram muito parecidas, revelando uma tendência, por isso, transcrevemos aquelas que se diferenciaram um pouco mais:

Porque procuro construir conhecimentos com meus alunos.

Sim, possuo as características que, acredito, devem permear a vida do formador: comprometimento, pesquisa, reflexão, construção de conhecimento e não transmissão, entre outras.

Sim, porque me sinto auxiliador, orientador no processo de formação de cidadãos.

Contribuo para a construção de conhecimento.

Sim, porque reconheço as diferenças e as trabalho como possibilidade de trocas.

Sim, me considero um instrumento que estimula o tempo todo nos meus alunos a curiosidade, o questionamento e a vontade.

Valorizo o saber, a cultura, os valores de cada indivíduo sem nenhuma espécie de preconceito e sim de respeito ao modo de vida de cada um.

Sim, porque tento construir um processo educativo dinâmico onde o cidadão consiga decodificar os códigos lingüísticos escritos para além das letras e construir o seu conhecimento.

Sim, porque passei a refletir mais sobre o papel de orientador da construção do conhecimento que desenvolvo dentro da instituição que trabalho, principalmente depois de começar esse curso superior pelo CEDERJ.

Sim, porque procuro conhecer o aluno, sua realidade, seus anseios, ouvir sua opinião e trabalhar discutindo os problemas locais e globais.

Sim, pois busco levar uma formação crítica e construtiva.

Sim, pois procuro levar a minha experiência e dialogar incentivando em cada um o desenvolvimento do seu papel como cidadão na sociedade em que vive.

Como vimos, podemos caracterizar a concepção de formador que os alunos têm de si mesmos como de tendência construtivista, com ênfase na idéia interacionista de Freire (2006). Esta abordagem vê o aluno como construtor de seu conhecimento. Assim, o ser que aprende - ou que constrói o conhecimento - transforma a realidade, e o faz pela ação e reflexão. Nessa perspectiva construtivista, o ensino não determina a aprendizagem. Enquanto esta é uma atividade do sujeito que aprende, aquela é uma intervenção externa, que pode ser facilitadora (ou não).

Como dissemos anteriormente, registramos aqui as respostas das perguntas que julgamos mais centrais para a apreensão do nosso objeto de estudo. No entanto, outras perguntas (Anexo...) foram feitas aos alunos-docentes sobre temas diversos, tais como, inclusão, educação para diferenças, métodos pedagógicos, afetividade, crítica, etc., a fim de que pudéssemos sondar que tipo de racionalidade vem sendo incorporada no processo educativo proposto por essa modalidade de educação, que tipo de leitura os alunos-docentes construíram a respeito da sua função docente. As respostas de tais perguntas não foram registradas explicitamente, mas no conjunto serviram para dar corpo às nossas análises e interpretações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos os dados produzidos por esta pesquisa, ficamos com a sensação de que teríamos de apresentar resultados definitivos. No entanto, cremos ser oportuno afirmar que não podemos e não pretendemos fazer considerações conclusivas sobre o tema proposto, pois este é amplo e dinâmico e as análises são provisórias, devendo ser constantemente revistas e aprofundadas sob diferentes perspectivas. São importantes para nos provocar a reflexão sobre as questões aqui abordadas e apontar para algumas possibilidades no âmbito da formação superior a distância de professores realizada pelas universidades. Da mesma forma, considerando o constante movimento das políticas públicas na área de educação, a própria dinâmica da formação de professores, a incorporação da modalidade de educação a distância no ensino superior, e principalmente, no ambiente universitário, esclarecemos que este trabalho abarca apenas uma pequena parte de um campo amplo em possibilidades de estudo, expressa a visão apenas por um dos ângulos pelos quais um objeto de estudo pode ser observado. Há muitas experiências a serem investigadas e, ainda, muitas abordagens e pontos de vista que podem ser adotados.

Como vimos, a incorporação da modalidade de educação superior a distância na formação de professores tomou impulso a partir de um projeto amplo de reformas iniciadas nos anos 1990, revestidas do caráter neoliberal das recomendações de organismos multilaterais que passaram a orientar as políticas dos governos, principalmente da América Latina. As reformas trazem na prática a retórica da profissionalização e apresentam a EAD como uma modalidade favorável para ampliar a oferta do ensino superior e minimizar a falta de qualificação dos professores brasileiros. Assim, por meio da formação de consórcios de universidades públicas, o governo promove a formação superior utilizando a modalidade de educação a distância na implementação de seus programas. No nível dos estados brasileiros,

vão sendo constituídos consórcios universitários visando a formação dos professores. Assim, dá-se início, no país, a uma experiência inovadora sob a responsabilidade pedagógica das universidades. Inovadora no que diz respeito à concretização de políticas públicas. Também inovadora por ter sido um projeto voltado para as IES na área de EAD.

Essas experiências, então, suscitaram-nos alguns questionamentos. Considerando que Freire (2006) afirma que educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, situando a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática em favor da autonomia do ser do educando, e que Habermas denuncia que o ensino na universidade atual está inserido dentro de um processo social de intensificação da racionalidade instrumental, em que a produção da ciência e da tecnologia é posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico, estaria a educação a distância, mesmo em ambiente universitário, dando conta de oferecer uma formação crítico-reflexiva ao professor que supere a racionalidade instrumental? Qual o caminho operado pelas universidades, nesse projeto, o da formação ou o do treinamento?

A partir desse questionamento principal, construímos o nosso trabalho de pesquisa. Considerando que a formação do educador em nível superior deve possuir certas características, tais como: ter uma feição crítica, consciente e libertadora, pois educar é construir, libertar; levar o aluno à autonomia, ou seja à capacidade de pensar, compreender e recriar a sociedade e o homem; superar a razão instrumental por meio da razão comunicativa, da dialogicidade, pois educação é ato comunicante; e estimular a pesquisa, transformamos algumas dessas características em questões analíticas em torno das quais giraram o nosso trabalho. Chamamos então de formação a educação promovida em ambiente universitário, algo que transita na contramão do treinamento.

Assim, apresentaremos as principais interpretações a que chegamos por meio das análises, expondo-as de forma a relacioná-las com os eixos de investigação que privilegiamos, os quais resultaram das questões analíticas que formulamos no início. Além das conclusões, que se reportam diretamente aos objetivos da pesquisa, nestas considerações finais apontamos, a título de sugestão, aspectos que podem contribuir para a ampliação do conhecimento na área, suscitando novas interrogações sobre o tema.

## **1. Respondendo às questões: quanto à interação entre tutores e alunos e entre alunos; estímulo à pesquisa; e à reflexão crítica**

A pesquisa nos revelou que ao contrário do que pensávamos no início, o modelo projetado para a concretização do Curso de Pedagogia em estudo traz consigo a marca das relações humanas que ele proporciona, representada, principalmente, pela interação entre tutores e alunos, em especial os tutores presenciais, os quais têm desenvolvido uma prática pedagógica respaldada em propostas interativas e que procuram desenvolver o espírito investigativo e a reflexão crítica. Na prática, observamos uma abertura bastante significativa para a construção e socialização de conhecimentos. Nessa direção, constatamos um efetivo compromisso dos tutores, de modo geral, em buscar alternativas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes: criam propostas de atividades para a reflexão, apóiam sua resolução, sugerem fontes de informação alternativas, prestam esclarecimentos, dissipam dúvidas, facilitam a compreensão, estimulam a pesquisa, isto é, orientam o processo de aprendizagem dos estudantes. Concluimos também que, de modo geral, os alunos fazem uma leitura crítica e construtiva sobre a sua própria formação acreditando que a modalidade EAD permite o desenvolvimento da criatividade, do espírito investigativo, do pensamento crítico-reflexivo e da produção de conhecimento, ou seja, manifestam credibilidade na formação que obtiveram. Expressaram-se nos depoimentos revelando terem alcançado autonomia, capacidade de reflexão crítica e espírito investigativo. O que também foi-nos demonstrado durante as atividades de tutoria observadas.

Chegamos à conclusão, também, que o tutor presencial, na experiência do pólo de São Pedro da Aldeia, é um personagem central, não simplesmente porque facilita a compreensão do aluno em relação ao material didático, tornando mais acessível o processo de aprendizagem, mas porque, ao promover a comunicação e o diálogo, supera as limitações da ausência diária do professor, rompe com o possível isolamento do estudante e “humaniza” o tecnológico, estimulando a interação. As interações com os alunos constituem o centro do trabalho dos tutores e, assim, acabam determinando, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, por conseguinte, do tipo de agir pedagógico, no contexto daquele curso. O tutor presencial cobre uma lacuna existente entre a tutoria virtual e os alunos. Os alunos usam pouco a tutoria virtual, normalmente, quando não podem ir ao pólo, mas buscam criar laços afetivos com o tutor presencial, sentem a necessidade da presença deste personagem e inclusive atribuem a ele melhores possibilidades de aprendizagem. Estão, ainda, ligados às características das aulas presenciais, não foi percebida a incorporação de uma dinâmica

própria para a “sala de aula” virtual. A pesquisa nos revelou também que os alunos têm a consciência da importância da interação para a construção de conhecimentos e para a sua formação e buscam-na prioritariamente nas tutorias presenciais.

Depreendemos ainda, que o tutor se percebe menos como professor e mais como mediador, no processo de construção do conhecimento do aluno. No entanto, subjaz em suas falas e práticas uma concepção de tutoria como trabalho docente, mas que, de modo geral, os tutores têm dificuldades em reconhecê-la como tal, pois em seus discursos diários dizem sempre que estão ali “para sanar dúvidas de conteúdo e não para dar aulas”. Paradoxalmente, alguns desses sujeitos demonstram na prática que a docência é a base do seu trabalho.

Ainda quanto ao trabalho do tutor, e aqui falamos do presencial, a pesquisa nos levou a concluir que este reveste-se de grande complexidade, pois sobre ele recai a missão de favorecer a aprendizagem do aluno, sem ter participado da construção dos conteúdos e métodos pelos quais o curso se desenvolve. Isso nos leva à conclusão de que o tutor não é plenamente sujeito do seu trabalho, embora, paradoxalmente, seja o principal interlocutor dos alunos do curso. No entanto, fomos levados à conclusão de que o bom nível de formação dos tutores, qual seja, todos com pós-graduação foi um fator importante na garantia da qualidade da tutoria no que tange à promoção da interação, ao estímulo à pesquisa e à prática da reflexão. Com isso, enfatizamos a importância de o tutor adquirir bases teóricas sobre a sua função, de modo a mediar o conhecimento de forma consciente, crítica e emancipatória, considerando a complexidade ora exposta.

Depreendemos ainda, que a grande lacuna existente entre o projeto formulado e a sua concretização como projeto formativo é a referente ao acesso à internet e a todas as ferramentas e possibilidades de interação projetadas na plataforma. Se os alunos pudessem estar ligados virtualmente desde o início do curso, até nos momentos presenciais teriam um aproveitamento maior nas discussões. Mas, mesmo com essa lacuna aberta, a qualidade do curso, no que diz respeito à interação, pesquisa e reflexão crítica, se manteve, ao nosso ver por três motivos principais: primeiro, devido à qualidade da atuação da tutoria presencial, conforme já expusemos; em segundo lugar, porque o formato curricular oferecido era de formação continuada e não de formação inicial, o que significa dizer que o aluno vinha para o curso buscar o aprofundamento de conhecimentos que de certa forma já estavam estruturados no seu repertório, vivenciados em sua prática de sala de aula; o terceiro motivo é que o sistema universitário desconsidera que o aluno não tem condições de acessar a internet,

principalmente no início do curso e, assim, ele “empurra” o aluno a se safar. Parte-se do princípio que o pólo oferece o acesso a todos, e, se o aluno se matriculou, é porque tem condições de prosseguir. Nenhum trabalho de pesquisa deixa de ser exigido por falta de acesso e a tutoria presencial cobre essa lacuna ao promover a interação e as atividades de reflexão e crítica, deixando-nos um sentimento de que educar, na modalidade de educação aqui tratada, é um movimento que caminha para a formação do aluno, no sentido da nossa abordagem teórica.

Se não transgredirmos os modelos cristalizados em fórmulas tecnológicas, que colocam os sujeitos como respondentes passivos do processo, estaremos reproduzindo uma educação tecnicista, alienada. Assim, defendemos a importância vital de um tutor com formação acadêmica que organize situações educativas, juntamente com os alunos, a fim de escapar das armadilhas técnicas. Pensamos como Habermas (1975) que a “formação” que advém de uma ciência que produz um saber instrumental se distancia de sua feição crítica, consciente e libertadora.

Freire (2006, p. 33) também nos lembra que “educar é substantivamente formar”. Em sua análise sobre a formação docente afirma que o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é o seu caráter formador, que se contrapõe à experiência educativa transformada em puro treinamento técnico. Nesse sentido, a universidade, enquanto instituição formadora, deve cumprir o papel de ser criadora e crítica porque deve se colocar numa posição permanente de revisão do que é estudado, porque é característica da universidade o esforço de desenvolver nos seus membros a dimensão de uma consciência crítica, ou seja, aquele potencial de leitura crítica do próprio mundo, da própria realidade, em função de pesquisar, analisar, repensar e modificar o contexto histórico. Habermas (1975) também salienta que a tarefa da formação universitária deve se pautar por uma ciência capaz de refletir sobre si mesma, caso contrário produz um saber instrumental.

Assim, podemos depreender que, no que diz respeito a esse caráter formador, a educação universitária oferecida para a formação de professores nessa modalidade e concretizada no contexto da nossa investigação, apesar dos desafios e imperativos neoliberais, vem caminhando na direção de cumprir o seu papel.

## 2. Outras conclusões

Além das conclusões sobre as questões pedagógicas e de formação registradas anteriormente, depreendemos que a proposta de formação superior a distância de professores consolidada no Estado do Rio de Janeiro por meio do consórcio CEDERJ, assim como outras propostas educativas oriundas das reformas neoliberais, que tratam a educação como serviço e estabelecem-na numa relação de custo/benefício, era para ter um enorme problema no que tange à qualidade. Como vimos, a tutoria é o elemento principal na garantia da qualidade da proposta. No entanto, essa proposta traçou um perfil de tutor, bolsista, com titulação universitária voltada para o magistério, admitindo profissionais até mesmo sem experiência, recém-formados. Na prática, constatamos que durante o processo seletivo acabam sendo selecionados profissionais de ponta, mais qualificados, com especialização e até mestrado, profissionais que se candidatam à tutoria em busca de uma nova oportunidade para complementar a renda. Assim, concluímos que a proposta vem se sustentando com qualidade “por acaso” porque com a existência de muitos candidatos, na análise de currículo e na prova de títulos, etapas do processo, selecionam-se os profissionais de ponta pagando-se a mesma remuneração destinada a quem tem apenas a graduação. Sem dúvida, uma estratégia para garantir a qualidade com o menor custo.

A pesquisa também nos levou a concluir que a infra-estrutura oferecida pelo pólo não condiz com a concretização de uma proposta de formação universitária. Por não ter, ainda, um prédio próprio, os alunos-docentes ressentem-se de uma biblioteca, incluindo aí um espaço apropriado para pesquisar e estudar; o acervo existente é pequeno e encontra-se exposto na secretaria; as salas de aula disponíveis são poucas (quatro) e muitas vezes uma mesma sala de aula é ocupada por diferentes tutorias. Dessa forma, faz-se necessário o incentivo do poder público no interior com investimentos que possibilitem a criação de uma infra-estrutura satisfatória nos Pólos Regionais, para a concretização da educação superior, nessa modalidade de educação, de modo a torná-la verdadeiramente uma oportunidade do exercício da cidadania e da consolidação da democracia. A disponibilidade de formação superior com qualidade no interior certamente evitará o êxodo para as grandes cidades apresentando assim reflexos sociais consistentes, pois fixará o homem no seu ambiente, diminuindo suas necessidades sociais e trazendo o desenvolvimento regional.



### **3. Algumas Sugestões**

O nível de formação exigido pelo CEDERJ para o tutor é de que este tenha apenas concluído a graduação. No entanto, haja vista, a importância da sua atuação e considerando a densidade dos conteúdos do currículo, defendemos a idéia de que a formação do tutor, no aspecto acadêmico e profissional, é uma das tarefas mais importantes, que deve receber uma atenção especial por parte da equipe do CEDERJ, na consolidação de suas propostas educacionais, através da modalidade de EAD. Julgamos de grande relevância que os tutores tenham mais do que a graduação voltada para o magistério, e sim pós-graduação dirigida para a educação a distância no ensino superior, além de comprovada experiência não só na área de atuação do curso, como também no ensino fundamental, para o qual se dirigem os egressos do curso.

Sugerimos também a “profissionalização” do tutor, haja visto que estes são bolsistas por tempo determinado e, portanto, não são vinculados à Universidade ou ao Departamento que oferece a disciplina que ele está tutorizando, o que se constitui num entrave a sua formação permanente e a sua remuneração digna e adequada. Assim, considerando a relevância da atividade tutorial, registramos aqui a nossa indicação no sentido de que os tutores sejam vinculados, também, à Universidade responsável pelo curso a que estão ligados, no Consórcio CEDERJ, através de concurso público.

Ao finalizar este estudo, afirmamos que do ponto de vista pessoal e profissional, é necessário que os tutores compreendam a relevância de se manterem profissionalmente atualizados e que concebam a sua função como um modo de estar na profissão docente. Destacamos ainda, a importância de os tutores não ficarem restritos, durante as sessões de tutoria, ao processo de esclarecimento de dúvidas, deixando de aproveitar esse precioso momento de interação com os alunos-docentes para lhes oferecer novas pistas de aprofundamento do assunto estudado e de (re) construção do conhecimento.

Compreendemos, também, que qualquer projeto de EAD deve focalizar atentamente as necessidades dos alunos, considerando sua base cultural e socioeconômica, seus interesses e experiências, sua familiaridade com a tecnologia e, principalmente, sua preparação para um novo modelo de aprendizagem. Muitas vezes os alunos sentem-se lesados pelo sistema em que vivem por não terem condições de obter um computador para uso residencial a fim de acessarem as ferramentas disponíveis da maneira e no horário que lhes convêm, mas acabam

tendo de usá-lo em outros locais ou mesmo adquirindo em algum momento do curso. Nesse sentido, sugerimos maior investimento por parte do poder público na implantação de uma infra-estrutura satisfatória nos Pólos Regionais para o atendimento das necessidades de estudo dos alunos, bem como, para a concretização da educação superior, nessa modalidade de educação, de modo a torná-la verdadeiramente uma oportunidade de democratização do ensino superior, do exercício da cidadania e da consolidação da democracia.

A respeito das prováveis e inevitáveis lacunas existentes neste trabalho, nos inspiramos em King para continuarmos nessa caminhada, que está apenas no início:

*“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor.*

*Mas lutamos para que o melhor fosse feito.*

*Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas graças a Deus,  
não somos o que éramos”*

*(Martin Luther King)*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1995.
- ARETIO, L. G. **Educación a distancia hoy**. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 1994.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Brasil, 1994. Disponível em <http://www1.worldbank.org/education/tertiary/documents/010-1344Sp.pdf>. Acesso: em 24/08/2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BARRETO, Raquel Goulart (org.). **Tecnologias Educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet,. 2003.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- \_\_\_\_\_. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. V. 23, n.78, Campinas, Abril/2002.
- BRASIL. MEC. **LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996
- BARCIA, R. M. et al. **Pós-graduação a distância: a construção de um modelo brasileiro**. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília: ano 16, nº 26, nov/1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOURDONCLE, R. **L'université et les professions**. Un itinéraire de recherche sociologique. Paris : L'Harmattan, 1994.
- \_\_\_\_\_. La professionnalisation des enseignants : des limites d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, nº 195, p.83-115, octobre-novembre-décembre, 1993.
- BUENO, Francisco da S. **Grande dicionário etimológico prosódico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva. 1965.
- CANDAU, Vera M. Formação continua de professores: tendências atuais. In: **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

CEDERJ. **Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Projeto Pedagógico. Impresso, 2003.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais, p.3.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. Extensão: a má consciência da universidade. **Cadernos de Extensão Universitária**, Ano 2, Nº 5, p. 21-30, 1996.

\_\_\_\_\_. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc. [online]**. Vol.23, no.80 [citado 30 Agosto 2004], p.234-252, set. 2002. Disponível em : <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 30/08/2006.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação a distância. *In*: PRETTO, Nelson de Luca; (org). **Globalização & Educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999, p.59-77.

FONTOURA, Helena Amaral; PIERRO, Gianine de Souza. **Professores contam a sua cidade: São Pedro da Aldeia em foco**. Rio de Janeiro: CL Edições, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FRAGALE FILHO, Roberto (Org). **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **& Gadotti, M. Pedagogia : diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GÓMEZ, R. C. G. **Educação a distância: uma alternativa para a formação de professores e demais profissionais na sociedade do conhecimento**. Dissertação de Mestrado em Engenharia de produção. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2000.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmem Irene. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

\_\_\_\_\_. La démocratisation de université: une politisation de la science In: **Théorie et pratique**. Paris: Payot, p. 153-163, 1975.

JASPERS, Karl. **La Idea de la universidad en Alemania**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959.

LANDIM, C. M. M. **Educação a distância**. Algumas considerações. Rio de Janeiro: [s.n.] 1997.

LEHER, Roberto. "A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira". **Revista Trabalho & Educação**. NETE/UFMG, n.4, p.119-134, ago, 1998.

LIMA, K.R. de S. Educação superior a distância: democratização ou subordinação das universidades públicas às demandas do capital. In: **Revista ADVIR**, v 14. Educação a distância, p. 56-66, ADUERJ - Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, set./2001.

LINHARES, Célia. **Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para a formação de professores**. CNPq/UFF, 2000-2002.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck C. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano, 2003.

LOBO, F. N. **Educação a distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas**. Artigo disponível na internet em 1998.

LUCKESI, C. et alii. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro. Cátedra, 1987.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, n.37, p.7-32, 1999.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

PAIVA, Fernando de Souza. Formação do Professor da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: avanços ou recuos? **Revista Profissão Docente** on line. v.6 n. 13, maio a agosto/2006.

PAULA, Maria de Fátima de. **A modernização da Universidade e a transformação da *intelligentia* universitária**: casos USP e UFRJ. Florianópolis: Insular, 2002.

\_\_\_\_\_. USP e URJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (orgs.). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003a, p. 215-230.

\_\_\_\_\_. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Revista Avaliação, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n. 4, p. 53-67, dez. 2003b.

\_\_\_\_\_ (org). **Debatendo a universidade**: subsídios para a reforma universitária. Florianópolis: Insular, 2004.

\_\_\_\_\_. As propostas de democratização do acesso ao ensino superior do Governo Lula: reflexões para o debate. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 11, n.1, p. 133-147, mar. 2006.

**PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade. São Paulo, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

**PFROMM NETTO, Samuel. Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

**PRETI, Oreste (Org.). Educação a Distância: início e indícios de um percurso**. NEAD/IEUFMT, Cuibá, 1996.

**PETERS, Otto. A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

**PIAGET, J. e INHELDER, B. Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira,

**RAMPAZZO, LINO. Metodología científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

**SACRISTÁN, J. GIMENO. O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. e ampl., São Paulo: Cortez, 2000.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SIQUEIRA, Ângela C. de. **Organismos internacionais: educação em uma política de educação soberana?** Porto Alegre, RS: Trabalho apresentado no Fórum Mundial de Educação, Sessão Debate Especial “Organismos internacionais, tratados de livre comércio e reformas educacionais: a educação em uma política de integração soberana”. Disponível em: <http://www.forummundialdeeducacao.org.br>. Acesso em: dezembro de 2001.

\_\_\_\_\_. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In Neves, Lucia Maria W. (org.) **Reforma universitária do governo Lula. Reflexões para o debate**. SP: Xamã, 2004a, p. 47-72.

\_\_\_\_\_. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 26, p. 145 - 156, ago. 2004b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, James. **Fifth generation distance education**. Higher education series. Report no 40, June 2001. ISBN 1034-9960.

THAYER, Willy. **A crise não moderna da universidade moderna**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

TIFFIN, Jonh; RAJASINGHAM, Lalita. **A Universidade virtual global**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TOMMAZI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Vozes, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S.A., 1990.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Documento em pdf. Disponível em [http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/educatesouro/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/publicacoes/livros/educatesouro/mostra_documento). Acesso em 30 de julho de 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Apresentação de trabalhos monográficos de conclusão de curso.** 8. ed. revisada por Estela dos Santos Abreu e José Carlos Abreu Teixeira, Niterói: EdUFF, 2005.

WEBER, Max. **Sobre a Universidade:** o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica. São Paulo: Cortez, 1989.



## **ANEXOS**

## **ANEXO 1: ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL E DE CONTEXTO**

### **I) O contexto da pesquisa:**

1. Breve histórico do CEDERJ e do convênio com as universidades públicas
2. Histórico do Pólo de São Pedro da Aldeia: o contexto social

#### O Curso:

1. O Curso de Pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental: características, equipe técnica, aspectos legais, a proposta pedagógica, concepção, objetivos, pressupostos teórico-metodológicos.
2. Matriz curricular e organização do curso
3. Sistema de avaliação da aprendizagem e institucional
4. Equipe de tutores presenciais e a distância: seleção, formação acadêmica, número, atribuições, preparação, carga horária de trabalho

## ANEXO 2: QUESTIONÁRIO

**Público-alvo:** alunos-docentes do último semestre do curso de Pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental

Prezado(a) Aluno(a)

Na qualidade de mestranda da referida Universidade, dedico a minha pesquisa à questão da formação a distância, em especial, no curso de Pedagogia oferecido nessa modalidade, através do consórcio CEDERJ, no pólo de São Pedro da Aldeia.

A sua participação é de extrema importância para o aprofundamento do nosso estudo. Agradeço antecipadamente a sua gentileza e a preciosa contribuição.

**I) Identificação:** (Caso não queira revelar seu nome não há problema, no entanto, não deixe de preencher os demais dados)

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Nascimento:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
**Endereço:** \_\_\_\_\_ **Município:** \_\_\_\_\_  
**Tel:** \_\_\_\_\_ **cel:** \_\_\_\_\_ **e-mail:** \_\_\_\_\_

**II) Escolaridade:**

1- Onde cursou o Ensino Fundamental? \_\_\_\_\_ concluiu em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
2- Onde cursou o Ensino Médio? \_\_\_\_\_ concluiu em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
3- Possui outros cursos? Quais? \_\_\_\_\_

**III) Perfil social:**

1- Qual a sua renda familiar aproximada, tendo como referência o valor do salário mínimo?

- ( ) menos de 1                      ( ) entre 5 e 7  
( ) 1                                      ( ) entre 8 e 10  
( ) entre 2 e 4                      ( ) acima de 10

2- Você trabalha?

- ( ) sim  
( ) não    Em quê? \_\_\_\_\_

2.1- Quantas horas por dia?

- ( ) 2  
( ) 4  
( ) 6  
( ) 8  
( ) acima de 8

3- Qual o grau de escolaridade de seus pais?

- ( ) fundamental incompleto      ( ) superior incompleto  
( ) fundamental completo        ( ) superior completo  
( ) médio incompleto              ( ) não escolarizado  
( ) médio completo                ( ) outros

4- Você costuma usar computador?

- sim
- não

5- Você possui computador em casa?

- sim
- não

5.1- Em caso afirmativo, ele está conectado à INTERNET?

- sim, pelo acesso discado
- sim, pelo acesso via banda larga
- não

5.2 Em caso negativo, onde usa computador normalmente?

- no trabalho
- na casa de amigos
- outro local. Cite: \_\_\_\_\_

6- Se o computador que você utiliza com mais frequência está ligado à INTERNET você o utiliza, principalmente, para

- acessar e-mails
- pesquisar
- fazer cursos
- distrair-se
- comunicar-se com outras pessoas ou profissionais
- apenas acessar o conteúdo do curso do CEDERJ
- usar a tutoria virtual

7- Com que frequência você vem ao Pólo?

- Uma vez por semana
- Duas vezes por semana
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Raramente
- Outros. Citar: \_\_\_\_\_

8) Normalmente você vai ao Pólo para

- tirar dúvidas de conteúdo.
- usar a biblioteca.
- realizar avaliações e saber notas.
- pegar material didático.
- participar de estudos em grupo.
- Outros. Citar: \_\_\_\_\_

#### **IV) Sua opinião sobre o curso a distância:**

1) Você já havia participado antes de algum outro curso a distância?

- sim
- não

2) O que representa para você um curso de formação de professores em nível superior, através da metodologia de educação a distância?

---

---

---

---

---

3) O que fez despertar em você o interesse por um curso a distância?

---

---

---

---

---

4) Na sua opinião, a educação superior a distância é capaz de formar um educador? Justifique, descrevendo as características que você acha que estão presentes nessa formação.

---

---

---

---

---

6) Qual o tipo de tutoria adequou-se melhor ao seu estilo de aprendizagem, a virtual ou a presencial? Por quê?

---

---

---

---

---

7) Quais foram ou são as suas maiores dificuldades no curso?

---

---

---

---

---

8) Qual a sua opinião em relação ao material didático do curso disponível no ambiente virtual? E quanto ao material impresso?

---

---

---

---

---

9) Qual a sua opinião sobre o ambiente virtual adotado pelo CEDERJ? Quais as ferramentas que mais utiliza?

---

---

---

---

---

**V) Sobre a formação do professor:**

1) Em sua concepção, quais características presentes em um educador indicam que ele está preparado para ser um formador?

---

---

---

---

2) Qual sentido possui a palavra inclusão para você?

---

---

---

---

3) Como a escola deve agir/contribuir para a formação de um cidadão crítico-reflexivo?

---

---

---

---

4) Qual sentido possui a palavra crítica para você?

---

---

---

---

5) Em sua opinião, qual postura deverá ser adotada pelo professor em uma turma composta por diferentes?

---

---

---

---

6) Em sua concepção, qual método pedagógico se apresenta mais adequado para melhor formar um cidadão crítico-reflexivo e preparado para viver na a sociedade contemporânea?

---

---

---

---

---

7) Você se considera um formador? Por quê?

---

---

---

---

---

### ANEXO 3: QUESTIONÁRIO

Público-alvo: Tutores presenciais

Prezado(a) Tutor(a)

Na qualidade de mestranda, dedico a minha pesquisa à questão da formação a distância, em nível superior, em especial, no curso de Pedagogia, oferecido nessa modalidade, através do consórcio CEDERJ, no pólo de São Pedro da Aldeia.

Sua participação é de extrema importância para o aprofundamento do nosso estudo.

Agradeço antecipadamente a sua gentileza e a preciosa contribuição.

**I) Identificação:** (Caso não queira revelar o seu nome, peça, por gentileza, preencher os demais campos)

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

Tel: \_\_\_\_\_ cel: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Local de trabalho (fora do Pólo) \_\_\_\_\_ carga horária: \_\_\_\_\_

Carga horária no Pólo: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_ Nº de alunos: \_\_\_\_\_

#### II) Formação Acadêmica

1- Graduação em: \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_/\_\_/\_\_

2- Pós-Graduação: ( ) *lato sensu*

Área: \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_/\_\_/\_\_

3- Pós-Graduação: ( ) *stricto sensu*

Área: \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_/\_\_/\_\_

4 – Outros: \_\_\_\_\_

#### III) Sobre a experiência docente e a prática tutorial

1. Experiência no magistério (admite-se mais de uma resposta)

- ( ) Professor do ensino Fundamental público.
- ( ) Professor do ensino Médio público.
- ( ) Professor do ensino Superior público.
- ( ) Professor do ensino fundamental privado.
- ( ) Professor do ensino Médio privado.
- ( ) Professor do ensino Superior privado.
- ( ) Administrados Educacional.
- ( ) Orientador Educacional.



- Supervisor Educacional.
- Outros. Citar: \_\_\_\_\_
2. Onde você normalmente utiliza computador e internet?
- Em casa.
- No trabalho.
- Em casa de amigos.
- Somente no Pólo.
- Outro local. Citar: \_\_\_\_\_
3. Você utiliza a internet fundamentalmente para
- responder dúvidas de seus alunos.
- pesquisar assuntos afetos à sua área de formação.
- utilizar e-mail.
- divertir-se
- trocar experiências profissionais em tempo real (por meio de chats, videoconferência, etc.)
- fazer cursos
- Outros. Citar: \_\_\_\_\_
4. Considerando a sua experiência como docente, o que você pensa, sinceramente, acerca da formação de professores, em nível superior, oferecida por meio da educação a distância, em especial por meio do curso no qual você é tutor? (admita-se mais de uma resposta)
- Não permite o desenvolvimento do pensamento crítico, pois, ainda necessita ser centrada na transmissão de conteúdos em virtude do baixo repertório de conhecimentos dos alunos da região.
- Permite o desenvolvimento da criatividade, do espírito investigativo, do pensamento crítico-reflexivo e da produção de conhecimento.
- É uma proposta de formação aligeirada. Não há possibilidade de oferecer uma formação sólida no tempo e espaço propostos.
- Representa a democratização das oportunidades educacionais.
- Se constitui em uma forma de massificação do ensino superior.
- Não tenho uma opinião formada sobre o assunto.
- Outra opinião: \_\_\_\_\_
- 
5. Qual a avaliação que você faz a respeito do currículo do curso de Pedagogia para as séries iniciais e de seus conteúdos? (admita-se mais de uma resposta)
- Possui caráter prescritivo não permitindo a construção conjunta com o aluno.
- Permite conduzir os futuros educadores a uma formação que possibilitará a produção em seus alunos de reflexões críticas acerca de suas realidades.
- As atividades relacionadas ao conteúdo, de um modo geral, são padronizadas não permitindo o desenvolvimento da compreensão de conceitos, de textos e de contextos.
- O currículo valoriza as descobertas e as produções dos alunos.
- O currículo é constituído apenas por conteúdos informativos, considerando que o aluno do interior possui maiores dificuldades para a elaboração do conhecimento.
- Outra avaliação: \_\_\_\_\_

6. Qual a sua opinião a respeito da utilização do ambiente virtual e suas ferramentas na formação do educador, em nível superior? (admite-se mais de uma resposta)

- ( ) O planejamento necessário para a integração das ferramentas não impede que os tutores estejam atentos às situações concretas que se apresentam em cada grupo a fim de valorizar as qualidades dos alunos para promover maior interação e desenvolvimento do pensamento crítico.
- ( ) As ferramentas disponíveis na plataforma adotada pelo CEDERJ permitem ampla interação e acompanhamento do caminho percorrido pelo aluno, o que estimula a sua produção intelectual favorecendo, também, a constante avaliação dessa produção intelectual.
- ( ) Não é possível trabalhar plenamente todas as ferramentas com os alunos dessa região em virtude da sua baixa familiaridade com a realidade da informática, o que fará com ele estude na maioria das vezes, solitariamente, com o material impresso, diminuindo a sua possibilidade de interação, de produção de conhecimento e conseqüentemente de sólida formação.
- ( ) O ambiente virtual adotado possui características que estimulam e motivam a entrada e a permanência do aluno na comunicação virtual em tempo real, possibilitando ampla interação e a troca de conhecimentos conduzindo o aluno a uma formação crítica.
- ( ) Embora o ambiente virtual adotado possua características que estimulam e motivam a entrada e a permanência do aluno na comunicação virtual em tempo real, os encontros são superficiais e dispersos.
- ( ) Outra opinião: \_\_\_\_\_

7. Com respeito à sua prática tutorial você afirmaria que (admite-se mais de uma resposta)

- ( ) ela é prescindível, pois, os recursos tecnológicos adotados na modalidade de educação a distância, por si só, desempenham importante papel formativo.
- ( ) faz sentir-me elemento de mediação entre o conhecimento e o aluno
- ( ) gira em torno do aluno, procurando conectar o ensino com a sua vida
- ( ) estimula o aluno a transformar a informação em conhecimento
- ( ) instiga o diálogo e a discussão coletiva, estimulando o aluno a ser um cidadão crítico, autônomo e criativo
- ( ) faz sentir-me apenas um transmissor de conhecimentos, diante de inúmeras dificuldades técnicas e sócio-econômico-culturais características da região
- ( ) estimula nos alunos a análise, a habilidade em compor e recompor dados, informações, argumentos, instigando o aluno a desvelar a realidade, a refletir sobre ela, interpretando-a
- ( ) caminha na direção de uma abordagem progressista, tendo como pressuposto central a transformação social
- ( ) a pesquisa é adotada como princípio educativo
- ( ) embora considere a pesquisa como princípio educativo e estimule a sua incorporação na aprendizagem dos alunos, não observo respostas satisfatórias em virtude das dificuldades técnicas e sócio-econômico-culturais características da região
- ( ) ela é dialógica, instigando os alunos a buscar soluções que possibilitem uma melhor qualidade de vida
- ( ) Outra afirmação: \_\_\_\_\_

## **ANEXO 4: QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM TUTORES PRESENCIAIS**

- i. Existem atividades planejadas para a tutoria presencial? Quais?
  - ii. Como se dá a integração do espaço presencial com o virtual?
3. A tutoria presencial promove a participação ativa do aluno? De que forma?
4. Há momentos presenciais coletivos? Em caso afirmativo, nestes são valorizadas as trocas, as vivências, os relatos, de modo que o tecnológico seja humanizado pelo humano?
5. Existe a possibilidade de negociação entre tutores e alunos sobre as propostas de estudo ou estas são oferecidas prontas e acabadas?

## **ANEXO 5: ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA TUTORIA PRESENCIAL**

Questões:

1. Quais as atividades planejadas para a tutoria presencial?
2. Como se dá a integração do espaço presencial com o virtual? Com que frequência acontecem os encontros presenciais entre tutores e alunos?
3. O ritmo do momento presencial é padronizado ou há possibilidades do tutor encontrar o seu ponto de equilíbrio de acordo com o grau de maturidade e cooperação da classe?
4. A tutoria presencial promove a participação ativa, a interação entre os alunos-docentes e entre estes e o tutor?
5. Considerando que o curso é semi-presencial, são programadas atividades de pesquisa ligadas à experiência e à vida dos alunos?
6. Há momentos presenciais coletivos? Caso afirmativo, nestes são valorizadas as trocas, as vivências, os relatos, de modo que o tecnológico seja humanizado pelo humano?
7. Saber mediatizar é uma das qualidades mais importantes e indispensáveis para a realização de qualquer ação em EAD. A mediação pedagógica como atitude e comportamento ideal do professor o tem colocado como facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem?
8. São propostas atividades que promovam reflexão crítica sobre a prática ou sobre os conteúdos curriculares?

## **ANEXO 6: ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL**

1. Quais as atividades planejadas para a tutoria virtual?
2. O uso dos recursos tecnológicos promove a interação, mediatiza o trabalho colaborativo de construção do conhecimento com base na pesquisa e na resolução de problemas?
3. O ritmo do presencial-virtual é padronizado ou há possibilidades do tutor encontrar o seu ponto de equilíbrio de acordo com o grau de maturidade e cooperação da classe?
4. O ambiente virtual permite que tutores e alunos se apropriem criticamente das tecnologias, de modo a superar a reprodução do conhecimento?
5. Saber mediatizar é uma das qualidades mais importantes e indispensáveis para a realização de qualquer ação em EAD. A mediação pedagógica realizada por meio da tecnologia como atitude e comportamento ideal do professor o tem colocado como facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem?
6. Os alunos têm conhecimento satisfatório de informática para lidarem com as estratégias metodológicas utilizadas no curso?
7. Como é a participação dos alunos no ambiente virtual nas atividades síncronas (realizadas por meio de comunicação em tempo real) e assíncronas (não ocorrem por meio de comunicação em tempo real)? Qual o percentual de frequência dos alunos? Qual a intensidade de uso das ferramentas?
8. Existe a possibilidade de negociação entre tutores e alunos sobre as propostas de estudo ou estas são oferecidas prontas e acabadas?
9. O ambiente virtual possui ferramentas que permitam registrar e visualizar o caminho que o aluno percorre?
10. Como se dá a comunicação virtual em tempo real, como no caso dos “chats”, é dispersiva, superficial ou produtiva?
11. No ambiente virtual, qual a frequência de uso de cada ferramenta (como as listas de discussão, os fóruns, os chats, os portfólios, etc.)?
12. Como se dá o retorno e as respostas dos tutores aos alunos? Este retorno é imediato?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)